

**Emergencia sanitaria, social y económica global:
Tendencias de la enseñanza superior, impacto
en las personas estudiantes, egresadas
y el entorno laboral ante la pandemia por la Covid-19**

Lorena Oliver Villalobos
(Coordinadora)

Rector General

Dr. José Antonio De los Reyes Heredia

Secretaria General

Dra. Norma Rondero López

Coordinadora General de Difusión

Dra. Yissel Arce Padrón

Directora de Publicaciones y Promoción Editorial

Dra. Freja Ininna Cervantes Becerril

Subdirectora de Publicaciones

Mtra. Margarita Citlalli Ledesma Campillo

Subdirector de Distribución y Promoción Editorial

Lic. Marco Antonio Moctezuma Zamarrón

Unidad Azcapotzalco

Rector

Dr. Oscar Lozano Carrillo

Secretaria

Dra. Yadira Zavala Osorio

Coordinadora Académica

Dra. María Beatriz García Castro

Coordinador de Planeación

Mtro. Juan Antonio Rodríguez Hernández

Jefa de Planeación, Prospectiva y Estudios Especiales

Dra. Lorena Oliver Villalobos

Emergencia sanitaria, social y económica global: Tendencias de la enseñanza superior, impacto en las personas estudiantes, egresadas y el entorno laboral ante la pandemia por la Covid-19

Primera edición electrónica, 2022

ISBN:

Distribución nacional

Cuidado de la edición

Mtra. Edilberta Manzano Jerónimo

Corrección de estilo

Lic. Luis Antonio Sanchez Belmont

Diseño editorial y gráfico

D.C.G. Juan Manuel Galindo Medina

D.R. © 2022, Universidad Autónoma Metropolitana

Prolongación Canal de Miramontes 3855,

Ex Hacienda San Juan de Dios,

alcaldía Tlalpan, CP 14387,

Ciudad de México, México

Unidad Azcapotzalco

Coordinación de Planeación

Tel. (55) 5318 9207

Esta publicación no puede ser reproducida ni en todo ni en parte ni registrada o transmitida por un sistema de recuperación de información en ninguna forma y por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo y por escrito de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Tabla de contenido

Presentación	6	Introducción	8
Estudiantes			
Itinerarios educativos complejos a lo ancho de la vida de los adultos: una comparación entre México y España¹	17	Virtualización y pandemia: implicaciones en cursos de nuevo ingreso a un programa de licenciatura	82
Danahé Aleida Cortez García		Rosa Velia Sánchez Moreno, Rosa Vega Cano y Sergio Cochran Tapia	
La tutoría académica durante el confinamiento social por el Covid-19: Caso Facultad de Trabajo Social Minatitlán de la Universidad Veracruzana	28	Apoyo al alumnado de la División en Ciencias Básicas e Ingeniería durante la emergencia sanitaria dada la epidemia generada por el virus SARS-CoV-2 (Covid-19)	92
Cornelio de la Cruz Martínez		Moisés Martínez Mares, Angel Jesús Amador Campuzano, Jaqueline Azpeitia Díaz, Velia María Cisneros Hernández, María Iseo González Christen, Diana Xochitl Rangel Rodríguez y Dulce Oyuki Robles Rentería	
La acción tutorial virtual en tiempos de pandemia, desde la perspectiva de los tutorados	37	Retos de la educación y acciones institucionales ante la crisis mundial de salud	102
María Enriqueta López Salazar, Eduardo González Álvarez y Jonathan Alejandro González García		Miguel Héctor Fernández Carrión	
Retos a los que se enfrentan las y los estudiantes de nivel superior: la labor de la tutoría en el marco de la pandemia	46	La retroalimentación en la resolución de problemas fraccionarios, mediante el uso de la aplicación Retromath	111
Eva Guzmán Miramontes		Uriel López Marques	
La primera experiencia en tutoría académica. Estudio cualitativo en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Veracruzana	55	Enseñar y aprender en un contexto de crisis sanitaria: a propósito de la impartición de un curso en la Licenciatura en Administración de la UAM-Azcapotzalco	119
Danna Ruth Eunice Rivas Martínez, Carmelina Ruiz Alarcón y Timoteo Rivera Vicencio		Nancy Fabiola Martínez Cervantes	
Por el boulevard de los sueños rotos: las trayectorias formativas ante el contexto futuro	64	Estudiantes, docentes y el entorno laboral ante la pandemia por la Covid-19 en el área de las Ciencias de la Información (Bibliotecología y Archivología)	130
Guillermo Isaac González Rodríguez y Maira Beatriz García Híjar		Adriana Mata Puente, Eduardo Oliva Cruz, Luis Roberto Rivera Aguilera y Julio Cesar Rivera Aguilera	
Los estudiantes y su experiencia universitaria en los primeros dos años de la trayectoria: antes y durante el confinamiento derivado del Covid-19	73		
Isaura López Villaseñor y Guillermo Adrián Tapia García			

Las prácticas formativas en Trabajo Social, espacio significativo y dinámico	139	Guadalupe Clark Coronado y Carmen Cecilia Urquidi Miranda
Sara Valdez Estrada, José Rojas Galván y Lourdes Nayeli Quevedo Huerta		El alumnado en tiempos de pandemia: adaptación, rezago o abandono
Para bien o para mal, se superó el formato de las clases virtuales de la Institución de Educación Superior (IES) en México	148	Lorena Oliver Villalobos, Ma. Guadalupe Castillo Tapia y Rocío Morales Loperena
Guillermina Pérez González, María Dolores Coria Lorenzo y Ángel Eduardo Márquez Ortega		Seguimiento al abandono del alumnado de CBI-Iztapalapa durante la pandemia por el Covid-19
Estrés y Ansiedad en tiempos de la Covid-19, en estudiantes universitarios	156	Gabriela Erandi López Rodríguez y Moisés Martínez Mares
Ángel Andrés Ramírez Núñez, Beatriz Ramos Zúñiga Jhonny Bautista Valdivia y Sergio Florentino González		Tendencias de la enseñanza universitaria en estudiantes y egresados de la Universidad Veracruzana, ante la emergencia por Covid-19
Diagnóstico sobre Posibles Causas de Deserción Escolar en la Universidad Estatal de Sonora, Unidad Académica Navjoa	166	Francisca Mercedes Solís Peralta y Patricia del Carmen Aguirre Gamboa
Ma. Teresa González Barajas, Margarita Rivas Vega, Patricia		El impacto del Covid-19 y el riesgo escolar en la trayectoria escolar de los estudiantes de licenciatura en la UAGro
		Uribel Cruz Hernández
Egresados		
La automatización y transformaciones: apuntes sobre el panorama del futuro del trabajo, las ocupaciones y habilidades de las personas en México	215	Diferentes expectativas profesionales y retribuciones económicas de los estudiantes de posgrado de la Universidad de Guadalajara
Vania Sarahi Ramírez Islas		Cándido González Pérez y Luz Elena Machaen López
Estudio de egresados de Arqueología de la Universidad Veracruzana	226	Estudio de egresados de la Licenciatura en Gestión y Dirección de Negocios (LGDN) en el sur de México
Liliana Marlen Rivas Aguilar y Miguel Ángel Casillas Alvarado		José Luis Sánchez Leyva, Karina Valencia Sandoval y Vanessa Bozas Gómez
Seguimiento de egresados como instrumento de evaluación para los planes de estudio de los programas educativos de la UACJ	236	Desempeño y competencias digitales de profesionales en Trabajo Social: área hospitalaria en el contexto de la emergencia sanitaria
Katya Aimée Carrasco Urrutia y Rosaura Gatica Castillo		Timoteo Rivera Vicencio

Empleadores

Análisis de la política de fomento del emprendimiento.

El caso de la Universidad de Guadalajara 272

Patricia Alejandra Lamas Huerta

Toma de decisiones en las pyme en entornos de cambio complejos 284

Guillermo Torres Sanabria y Martín Hernández Hernández

Los efectos de la pandemia de Covid-19 en el comportamiento

y resultados del Sistema Institucional de Bolsa de Trabajo de la UAM:

medidas, acciones y reflexiones 292

Raymundo Soto Sánchez y Luz Adriana Carranza Garduño

La capacitación online como estrategia emergente

para el desarrollo de competencias laborales para el logro

de la inserción laboral de los recién egresados 301

Teresa del Jesús Brito Cruz, Sara Saldaña Alderete

Deysi Berenice Acosta Santiago, Luis Serafín Berruecos

y Ángel Esteban Torres Zapata

Presentación

El mundo cambió desde la última vez que nos habíamos visto. Los desafíos de entonces ya no son los de ahora: Son mayores y más diversos. Los años que pasaron desde nuestro último encuentro al actual pusieron a prueba a la humanidad en lo más sensible y valioso que podemos tener: nuestra salud. Pero ello implicó también garantizar nuestro desarrollo personal, familiar y profesional, buscando nuevas formas de seguir en contacto aun estando separados mas no alejados.

Para las personas a quienes los estudios sociales significan una vía para comprender e interpretar la realidad, la pandemia generada por la Covid-19 constituyó el momento de reflexión, pero también de acción efectiva e inmediata para atender necesidades hasta entonces desconocidas: ¿Cómo garantizar el derecho a la educación, al trabajo y a la salud en condiciones tan complejas y adversas? ¿Cómo retomar los ritmos escolares y laborales después de una emergencia sanitaria global? ¿Cómo potencializar los recursos pedagógicos, académicos y de investigación para esta nueva realidad? ¿Qué enseñanzas, aprendizajes y acercamientos al conocimiento nos ha dejado todo esto? Pero, sobre todo, ¿qué horizontes se abren ahora?

Con este contexto llevamos a cabo el VII Seminario del SIEEE denominado «Emergencia sanitaria, social y económica global: Tendencias de la enseñanza superior, impacto en las personas estudiantes, egresadas y el entorno laboral ante la pandemia por la Covid-19», el cual demostró ser producto de esas nuevas formas de relacionarnos, pues el uso de las

tecnologías de la información fue fundamental para nuestro encuentro e intercambio de ideas, palabras y reflexión universitaria.

Sin duda alguna, para el Comité Organizador del Seminario y, en particular, para la Unidad Azcapotzalco de la Universidad Autónoma Metropolitana, realizar esta edición completamente en modalidad a distancia, constituyó un gran reto que, sin el apoyo de todos quienes en él participaron, no habría sido posible. De manera conjunta hicimos un nuevo camino y descubrimos vías de diálogo y encuentro en donde dimos nombre no sólo a lo que habíamos vivido, sino que también -a través de las diversas intervenciones y participaciones- nos animamos a vislumbrar los grandes desafíos del futuro.

En efecto, la distancia social que se aplicó como medida de prevención ante cualquier riesgo de contagio por el virus de la Covid-19, se convirtió también en una realidad en donde algunas personas podían resguardarse en sus hogares, mientras que otras tuvieron que seguir saliendo para trabajar. Estos elementos mostraron la necesidad de continuar con nuestra vida laboral, académica y social, no obstante el contexto adverso en que, como humanidad, nos encontrábamos. Estos fueron los aspectos que se abordaron a lo largo del Seminario y que desde perspectivas transversales y multidisciplinarias se podrán encontrar en las páginas que integran este libro.

Pluralidad de voces, diversidad de enfoques, pero también, la necesidad de innovar y garantizar la gestión del conocimiento, el acceso a la

educación, la creación de nuevas narrativas y recursos pedagógicos y de investigación ante una situación que a lo largo del planeta nos obligó a construir alternativas a la vida en sociedad. En este caso, nos invita a pensar qué tipo de competencias, estudios y conocimientos son los que deben tener las personas egresadas que buscarán incorporarse en el mercado laboral en los siguientes años. ¿Qué perfiles son los que las universidades deberán generar para este nuevo mundo laboral? E incluso, ¿qué tanto valor retoman elementos como la adaptabilidad a nuevos contextos, herramientas y modelos de gestión en la materia de recursos humanos? Y claro, ¿qué tipos de universidades e instituciones de educación superior se necesitan? ¿Nuevos modelos pedagógicos y académicos o una revisión de los mismos?

Durante los tres días de trabajos —del 9 al 11 de marzo—, pudimos volver a vernos y confirmar que la distancia no era ya un obstáculo para encontrarnos y dialogar. Además, disfrutamos de diversas manifestaciones culturales que, a través de la música, la danza y el arte en general, varias de las universidades participantes nos compartieron en el ánimo de engrandecer este VII Seminario.

Queda pues, el testimonio y agradecimiento para todas las Instituciones de Educación Superior que hicieron posible el éxito de estos trabajos y a todas y cada una de las personas que con su esfuerzo, compromiso y dedicación, dieron vida a las ponencias, mesas, talleres y foros.

De manera particular, agradecer al comité organizador integrado por las maestras Tania Dolores Hernández García, Flor Ibeth Márquez Carmoña y el doctor Jesús Alberto Urrutia de la Garza, quienes representan a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; a la doctora Lourdes Nayeli Quevedo Huerta, del Centro Universitario de Estudios Económico-Administrativos de la Universidad de Guadalajara; a la maestra Laura Medina García y el maestro Gylmar Mariel Cárdenas, de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí; a la doctora Deysi Berenice Acosta Santiago, de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; así como al equipo que colabora en la Coordinación de Planeación de la UAM-A.

Este proyecto no podría cristalizarse sin el apoyo que nos ha brindado en todo momento el doctor Oscar Lozano Carrillo, rector de la Unidad Azcapotzalco de la Universidad Autónoma Metropolitana, así como el personal académico y administrativo que, desde sus respectivas instancias, coadyuvan al enriquecimiento de los estudios de seguimiento de trayectorias.

Para la Unidad Azcapotzalco de la Universidad Autónoma Metropolitana recibirles nuevamente en su recinto universitario —incluso a distancia— es motivo de orgullo y satisfacción por el trabajo compartido y los logros obtenidos. Tenemos el convencimiento que estos trabajos serán un nuevo punto de referencia para los seminarios que continúen con esta labor de investigación y difusión del conocimiento.

Juan Antonio Rodríguez Hernández
Comité Organizador
Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Azcapotzalco

Introducción

Los efectos causados por el SARS-CoV-2 han sido devastadores en todos los ámbitos de la vida cotidiana, la nueva enfermedad traspasó la esfera de lo familiar, social, económico y laboral, por ende, el sistema educativo no fue la excepción.

El impacto inmediato se observó en las escuelas de todos los niveles ya que una de las primeras medidas emergentes a nivel global fue la suspensión de clases presenciales, esta acción implicó una pausa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera similar a lo ocurrido con el surgimiento de la influenza A(H1N1)¹; sin embargo, la pandemia por la Covid-19 tomó un tinte más dramático: atacó primero a la población más vulnerable, generó mayor incertidumbre, velocidad de contagio y alto riesgo de mortandad. ¿Cómo se podría continuar con las actividades de docencia en este ambiente de contingencia? Ante la falta de certeza acerca del tiempo que durarían las medidas de distanciamiento social, fue necesario diseñar e implementar estrategias de atención educativa a corto plazo. La respuesta se volcó en un tipo de enseñanza poco explorado hasta ese momento: el aprendizaje a distancia.

Esta situación evidenció tanto la desigualdad en las condiciones de estudio (medida, entre otras cosas, por la inequidad en el acceso a la conectividad, el equipamiento y materiales educativos) como por la com-

plejidad en la vida cotidiana de cada uno de los actores involucrados: autoridades gubernamentales, instituciones educativas, profesorado, alumnado y las familias.

De la noche a la mañana, el hogar se convirtió en un sitio compartido para estudiar, trabajar, convivir durante el encierro y lidiar con la incertidumbre y los problemas de salud física y emocional, por ello fue necesario repensar y reinventar la educación. En un primer momento, la comunicación entre las y los docentes y estudiantes se llevó a cabo con las herramientas ya existentes, como WhatsApp y el correo electrónico, con el paso del tiempo también se exploraron y emplearon otras plataformas incipientes como Zoom, Classroom y Teams, por señalar algunas.

A pesar de las condiciones de restricción, aislamiento y desigualdad, la educación virtual permitió implementar las mejores alternativas para continuar con la formación de los futuros profesionales. A casi dos años de distancia del inicio del confinamiento, es necesario reflexionar tanto en el impacto causado por la pandemia en las y los alumnos y egresados como en las respuestas emergentes institucionales.

A lo largo de la obra titulada «Emergencia sanitaria, social y económica global: Tendencias de la enseñanza superior, impacto en las personas estudiantes, egresadas y el entorno laboral ante la pandemia por la

1 El 27 de abril de 2009 se suspendieron las clases durante dos semanas en todo el país y tres más en algunos estados, así como en las oficinas públicas, además de la restricción de algunas actividades económicas y la prohibición de actividades masivas, al término de ese plazo, se retomaron las actividades educativas, laborales y sociales.

Covid-19», el lector tendrá un acercamiento a los principales retos que afrontó el sistema de educación superior durante la contingencia sanitaria, a través de conocer algunas respuestas institucionales para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el primer capítulo se presentan las distintas experiencias —verdades en lecturas que no requieren un orden secuencial— que contribuyen a la discusión de la realidad y complejidad que la pandemia representó tanto para el alumnado como para las universidades en la ardua tarea trasladar la educación a un modelo emergente no presencial, de manera que se abordan temas que permiten reflexionar acerca de los procesos de adaptación, la importancia del apoyo institucional —ya sea a través de programas específicos como la tutoría, programas de retroalimentación o bien, acciones administrativas que flexibilizaron los trámites escolares—; así como por los estudios de seguimiento de trayectorias escolares y el análisis sobre las causas de deserción.

A lo largo del segundo capítulo, el lector podrá identificar los retos que afrontaron las instituciones educativas para realizar estudios de seguimiento de egresados, también hay un acercamiento para identificar las competencias que las y los egresados deben poseer al término de su formación y las expectativas profesionales. El tercer y último capítulo, aborda el tema de la vinculación con el sector empresarial en tiempos de pandemia.

El capítulo «Estudiantes» inicia con un análisis de la educación a lo largo y a lo ancho de la vida en las modalidades educativas formal, no formal e informal. El trabajo titulado «Itinerarios educativos complejos a lo ancho de la vida de los adultos: una comparación entre México y España» muestra los resultados obtenidos de las variables sociodemográficas de edad, sexo y nivel educativo con la intención de realizar un aporte a la construcción de un sistema de información que exponga la diversidad de experiencias en la construcción de itinerarios educativos complejos de los adultos, pues en la medida que se tenga mayor conocimiento de los actores educativos, se podrán mejorar los sistemas de gestión universitaria, cabe señalar que este trabajo es presentado por

Danahé Cortez, estudiante del Doctorado de Gestión de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara.

Uno de los procesos educativos que tuvo mayor impacto para mantener la comunicación con el alumnado durante la pandemia fue la tutoría, es por ello que Cornelio de la Cruz expone las experiencias que enfrentaron las y los profesores tutores para adaptarse a realizar tutorías virtuales, utilizar dispositivos tecnológicos y herramientas digitales para la comunicación personal, colectiva y de trabajo en grupo en «La tutoría académica durante el confinamiento social por el Covid-19: Caso Facultad de Trabajo Social, Minatitlán de la Universidad Veracruzana».

La UdeG, representada por María Enriqueta López Salazar, Eduardo González Álvarez y Jonathan Alejandro González García presentan «La acción tutorial virtual en tiempos de pandemia, desde la perspectiva de los tutorados», en donde se observa cómo la pandemia por la Covid-19 modificó la realidad educativa pues los hogares se transformaron en escuelas y oficinas desprovistos de la infraestructura propia para llevar a cabo las actividades; las universidades contaban con algunas experiencias previas como el Sistema de Universidad Virtual (suv) de la Universidad de Guadalajara que sirvió de base para concretizar acciones; los autores presentan los resultados de la investigación que lleva a cabo en el CA862 adscrito al suv acerca de la tutoría virtual desde la perspectiva de las y los tutorados.

Por su parte, Eva Guzmán Miramontes, del Instituto Tecnológico José Mario Molina Pasquel y Henríquez (ITJMMPyH), Unidad Académica Zapopan habla sobre los «Retos a los que se enfrentan las y los estudiantes de nivel superior: la labor de la tutoría en el marco de la pandemia», en sus páginas enfatiza que la tutoría tuvo un papel fundamental en la implementación de las nuevas estrategias educativas en el ITJMMPyH ya que permitió identificar los retos tanto académicos como de salud física y emocional que enfrentaron las y los estudiantes universitarios.

La Universidad Veracruzana se suma al análisis de la tutoría en tiempos de pandemia, con el trabajo de Danna Ruth Eunice Rivas Martínez, Carmelina Ruiz Alarcón y Timoteo Rivera Vicencio, quienes comparten

los resultados obtenidos bajo el enfoque fenomenológico y hermenéutico de la experiencia de cuatro tutoras académicas con tres años de antigüedad docente que, por primera vez, realizaron actividad tutorial en el periodo agosto-diciembre 2021, en «La primera experiencia en tutoría académica. Estudio cualitativo en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Veracruzana» se concluye que, tanto las motivaciones como la capacitación y deseo de mostrarse con buen desempeño frente a los tutorados, son claves para la interacción con el alumnado.

Un tópico estudiado a raíz de la pandemia fue el análisis de la disrupción educativa ante las nuevas modalidades educativas que exigen una concepción distinta de lo antes considerado como formal. Por ello, el trabajo «Por el boulevard de los sueños rotos: las trayectorias formativas ante el contexto futuro», presentado por Guillermo Isaac González Rodríguez del Instituto Tecnológico José Mario Molina Pasquel y Henríquez y Maira Beatriz García Híjar de la Universidad Pedagógica Nacional, describe la manera en que se perfilan las trayectorias formativas ante los escenarios posmodernos que ha dejado el contexto de la pandemia por la Covid-19 en los espacios de la educación formal e informal.

Sin duda, el estudio de las trayectorias escolares permite comprender las acciones que las y los estudiantes efectúan para apropiarse del saber, por ello, Isaura López Villaseñor y Guillermo Adrián Tapia León presentan «Los estudiantes y sus experiencias universitarias en los primeros dos años de la trayectoria: antes y durante el confinamiento derivado del Covid-19». En su trabajo, indagan de forma iterativa y secuencial sobre los intercambios que realizan para apropiarse del saber, los sentidos construidos, los cambios que se derivan de la apropiación y la forma como vivieron la transición a la universidad. Los hallazgos iniciales sobre la vivencia de la transición a la universidad muestran que las trayectorias son resultado de la convergencia de distintas esferas de vida (personal, social, familiar, académica), en donde las condiciones para el aprendizaje de los contenidos curriculares durante la pandemia no fueron las más aptas para lograr el objetivo de aprendizaje.

Por su parte, Rosa Velia Sánchez Moreno, Rosa Vega Cano y Sergio Cochran Tapia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, hablan acerca de la abrupta adaptación a condiciones de estudio desiguales y adversas para un sector de la población. En su texto «Virtualización y pandemia: implicaciones en cursos de nuevo ingreso a un programa de licenciatura» plantean la interrogante ¿cuáles serían algunas líneas de acción que pueden contribuir a que el retorno a las clases presenciales tenga un acompañamiento institucional para asegurar el derecho a una educación de calidad? En ese sentido, su trabajo tuvo como objetivo identificar fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas durante la transición forzada a clases virtuales y, a partir de ello, proponer líneas de acción que contribuyeron a que el regreso a la presencialidad incluyera una estrategia para mitigar los efectos negativos del periodo de pandemia y confinamiento social.

Un factor fundamental para el éxito de la educación no presencial fue la capacidad de respuesta institucional para generar condiciones que permitieran la continuidad de la docencia. Al respecto, Moisés Martínez Mares, Ángel Jesús Amador Campuzano, Jacqueline Azpeitia Díaz, Velia María Cisneros Hernández, María Iseo González Christen, Diana Xochitl Rangel Rodríguez y Dulce Oyuki Robles Rentería, adscritos a la Coordinación Divisional de Docencia y Atención a Alumnos de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería de la UAM Iztapalapa, comparten la experiencia que llevaron a cabo al establecer nuevos mecanismos de comunicación entre el alumnado, profesorado, instancias de apoyo y administrativas para mantener su oferta de servicios, entre los que destacaron la creación de cuentas en redes sociales, diversificación de los servicios en las páginas web, así como la operación de módulos de gestión escolar para estudiantes de posgrado. La coordinación ofreció toda la gama de servicios en procesos escolares para ambos niveles: licenciatura y posgrado. Otro aspecto importante que se consideró fue el servicio de apoyo psicopedagógico pues se abrió un espacio de ayuda para el alumnado y profesorado. A pesar de la virtualidad, se tuvo una buena participación

en vinculación y ferias de empleo. Estos medios de comunicación creados y en operación podrían mantenerse en funcionamiento aun cuando la emergencia sanitaria termine.

En el trabajo titulado «Retos de la educación y acciones institucionales ante la crisis mundial de salud», se presenta una propuesta contextualizada en torno a la repercusión de la pandemia por la Covid-19 en la educación, en la que se observan los retos que se han producido y las acciones institucionales mexicanas y españolas que se han generado como respuesta a la crisis mundial de salud; de esta forma, Miguel Héctor Fernández Carrión elabora una breve visión general sobre la incidencia de la pandemia en la salud de las personas; expone las características del tipo formativo con aplicación de las nuevas tecnologías y en particular en torno a la educación digital y por último, se hacen públicos los cambios habidos en la enseñanza, de la modalidad de aprendizaje presencial al virtual.

Por su parte, Uriel López Marques compartió la importancia de la retroalimentación formativa a través de la aplicación Retromath, construida para el contenido «resolución de problemas fraccionarios» en quinto grado de primaria durante el confinamiento. El autor asume que la retroalimentación es una de las más poderosas herramientas para el aprendizaje y el logro educativo. Como resultado de la investigación se concluyó que las y los estudiantes buscan la retroalimentación para encontrar procedimientos de mejora, para que ésta sea utilizada, es necesario que exista un ambiente adecuado del aprendizaje donde se vea al error como una oportunidad de aprender.

Por su parte, Nancy Fabiola Martínez Cervantes comparte la importancia de conocer qué se enseña, qué se aprende y cómo se aprende desde la perspectiva de un grupo de alumnas y alumnos de la Licenciatura en Administración en la Unidad Azcapotzalco de la UAM, con ello se plantean nuevas posibilidades y alternativas para la enseñanza y el aprendizaje en escenarios quizá simultáneos: presenciales y no presenciales. En el trabajo «Enseñar y aprender en un contexto de crisis sanitaria: a propósito de la impartición de un curso en la Licenciatura en

Administración de la UAM-Azcapotzalco» se consideró pertinente emplear la metodología cualitativa de corte descriptiva interpretativa para el acercamiento e interpretación de los datos.

El texto «Estudiantes, docentes y el entorno laboral ante la pandemia por la Covid-19 en el área de las Ciencias de la Información (Bibliotecología y Archivología)» de Adriana Mata Puente, Eduardo Oliva Cruz, Luis Roberto Rivera Aguilera y Julio César Rivera Aguilera describe la experiencia de estudiantes, docentes y empleadores frente a la pandemia y las exigencias sociales y económicas que implica para el área de las Ciencias de la Información para dar respuesta al entorno laboral. A partir de entrevistas a un grupo focal se recaban los datos para describir las estrategias implementadas que permitieron continuar con el desarrollo de las actividades durante el confinamiento.

Por su parte, Sara Valdez Estrada, José Rojas Galván y Lourdes Nayeli Quevedo Huerta, colaboradoras de la UdeG, presentan «Las prácticas formativas en Trabajo Social, espacio significativo y dinámico». El trabajo aborda cómo las prácticas formativas se constituyen en escenarios que recrean la relación teoría-práctica en la diversidad de contextos que viven las y los estudiantes a partir del análisis de la construcción de significados de las prácticas formativas en el campo educativo del alumnado de la licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara. Los resultados evidencian la forma en que las y los estudiantes construyen sus significados de la práctica formativa a partir de la trayectoria académica, de la malla curricular y del sentido individual que le dan a su formación, en la intervención profesional comprendida como acción social dirigida a otros.

Para dar continuidad a la percepción del alumnado y profesorado respecto al posible rezago educativo, Guillermina Pérez González, María Dolores Coria Lorenzo y Ángel Eduardo Márquez Ortega expusieron el trabajo «Para bien o para mal, se superó el formato de las clases virtuales de la Institución de Educación Superior (IES) en México» el cuál permite conocer la problemática vivida por las y los docentes y alumnos del nivel superior del Tecnológico de Estudios Superiores de Chimalhua-

cán. Este trabajo busca responder ¿Qué medidas inmediatas se deben tomar para cerrar la brecha de la deficiencia de enseñanza aprendizaje, (E-A) vivida por los actores del nivel superior durante el periodo de confinamiento por la contingencia sanitaria de la Covid-19?

Además de manejar temáticas de percepción, los estudios de seguimiento de trayectorias evidenciaron la necesidad de atender aspectos emocionales, es por ello por lo que Ángel Andrés Ramírez Núñez, Beatriz Ramos Zuñiga, Jhonny Bautista Valdivia y Sergio Florentino González revelaron cómo, además de afrontar la incertidumbre en temas de salud, también fue necesario enfrentar la carga psicológica del cambio abrupto de actividades y confinamiento. Los autores identificaron los niveles de estrés y ansiedad ocasionados por el confinamiento entre las y los estudiantes de la Coordinación Académica Región Huasteca Sur de la UASLP. Se concluye que las y los alumnos se han visto afectados por los nuevos retos académicos que conlleva la implementación de la educación en línea, al tener un incremento en niveles de estrés y ansiedad resultado de un año de confinamiento y restricción social. Factores como accesibilidad a internet y dispositivos móviles para cumplir su rol académico, juegan un papel importante en su bienestar psicológico y salud mental.

El «Diagnóstico sobre posibles causas de deserción escolar en la Universidad Estatal de Sonora, Unidad Académica Navojoa» de Ma. Teresa González Barajas, Margarita Rivas Vega, Patricia Guadalupe Clark Coronado y Carmen Cecilia Urquidi Miranda, de la Universidad Estatal de Sonora, presenta las posibles causas de deserción escolar en los alumnos de primer semestre de las licenciaturas de Comercio Internacional, Administración de Empresas y Contaduría de la Universidad Estatal de Sonora, Unidad Académica Navojoa (UAN), para ello se emplean los resultados obtenidos mediante la Encuesta sobre Posibles Causas de Deserción Escolar (EPCDE), aplicada a una muestra estadística del alumnado, en el que se recoge la percepción de las y los alumnos con relación a siete factores: estrés por salud, desempeño académico, estrés académico, situación económica, influencia cultural, área laboral y empleo de

las tecnologías de información y comunicación. Los resultados permiten observar que entre los factores con mayor importancia para la deserción escolar se encuentran estrés por salud, estrés académico y situación económica.

La deserción también es abordada por Lorena Oliver Villalobos, Ma. Guadalupe Castillo Tapia y Rocío Morales Loperena, quienes señalan que a pesar de los esfuerzos institucionales para dar continuidad a las actividades de docencia, la falta de conectividad y los problemas emocionales juegan un papel importante en la continuidad o abandono escolar durante la pandemia. Las autoras identifican los principales factores que inciden en la retención o abandono entre el alumnado de la Licenciatura en Administración de la UAM-Azcapotzalco en tiempos de pandemia. Se analizan cuatro rubros: 1. cómo viven la pandemia en términos laborales y de salud físico-emocional, 2. condiciones previas y durante la pandemia para el estudio, 3. percepción del PEER y 4. continuidad o abandono escolar durante la pandemia.

Por su parte, Gabriela Erandi López Rodríguez y Moisés Martínez Mares presentan los resultados del «Seguimiento al abandono del alumnado de CBI-Iztapalapa durante la pandemia por el Covid-19». Los autores proponen una forma de rastrear y contabilizar las renunciaciones (bajas a grupo) para posteriormente calcular el índice de abandono, su objetivo fue constatar si la pandemia tuvo efecto en los índices respecto a trimestres anteriores a la pandemia. Los resultados mostraron que hubo un mayor índice de abandono a raíz de la pandemia y al inicio de la implementación del PEER, pero que disminuyó con el paso de los trimestres PEER (Universidad Autónoma Metropolitana, 2021). La pertinencia del trabajo es que permite obtener una metodología que puede ser replicada para diversos casos de análisis, por ejemplo, por licenciatura, y en caso de añadir un proceso más, también por UEA y por coordinación.

Para conocer la opinión de las y los estudiantes y egresados sobre las estrategias educativas que se han implementado ante las tendencias de la enseñanza universitaria, Francisca Mercedes Solís Peralta y Patri-

cia del Carmen Aguirre Gamboa ofrecen el trabajo titulado «Tendencias de la enseñanza universitaria en estudiantes y egresados de la Universidad Veracruzana, ante la emergencia por Covid-19», en donde, bajo un paradigma positivista de tipo transversal, muestran cómo el estudiantado de los últimos semestres y egresados de las licenciaturas del área de Humanidades de la Universidad Veracruzana, región Veracruz consideraron que sus competencias no se han visto afectadas por el trabajo virtual, sino que conforman una mejor alternativa para el retorno seguro a las aulas en modalidad híbrida.

En el último texto de esta sección, la Universidad Autónoma de Guerrero es representada por Uribel Cruz Hernández, con el trabajo «El impacto del Covid-19 y el riesgo escolar en la trayectoria escolar de los estudiantes de licenciatura en la UAGro», muestra la percepción del estudiantado sobre la educación en línea como factor de abandono escolar. Aunado a ello, determina el riesgo escolar a partir del método de procesos de análisis jerárquicos o método de multicriterios para medir el riesgo de fracaso escolar y clasificarlos en bandas de semáforos para determinar y dar seguimiento a los estudiantes ubicados en riesgo escolar alto, de tal forma que las estrategias empleadas por parte de los tomadores de decisiones cuenten con fundamento estadístico.

El segundo capítulo se enfoca en las personas egresadas, Vania Sarahi Ramírez Islas expone el trabajo «La automatización y transformaciones: apuntes sobre el panorama del futuro del trabajo, las ocupaciones y habilidades de las personas en México» en donde explora cuáles son las habilidades de los trabajadores jóvenes y su relación con los nuevos empleos que demanda el mercado laboral. Analiza los contextos sociales más relevantes, así como los hallazgos provenientes de estudios académicos y organismos internacionales, donde se advierten ciertos consensos: 1. las megatendencias mundiales son el componente esencial de transformación sobre el empleo en las sociedades, son los cambios tecnológicos uno de los más potentes; 2. las habilidades básicas y rutinarias tienden a ser las actividades más automatizables, y 3. el incremento de conocimiento y reciclado de habilidades de por vida es un factor clave para permitir la empleabilidad de las personas.

Por su parte, Liliana Marlen Rivas Aguilar y Miguel Ángel Casillas Alvarado contribuyen con el «Estudio de egresados de Arqueología de la Universidad Veracruzana» al poner sobre la mesa el análisis de un estudio de egresados de la Licenciatura en Arqueología de la Universidad Veracruzana región Xalapa. Su aporte da a conocer cuáles son las características de los contextos del mercado de trabajo al que se incorporan los arqueólogos y si son acordes con la formación en la que fueron preparados, cuáles fueron sus estrategias de incorporación al campo laboral, así como conocer los retos a los que se enfrentaron en la transición de la Educación Superior (IES) al mercado laboral, cuál es el campo profesional y qué tan satisfechos manifiestan estar con la formación recibida y con su actual empleo, con ello se busca determinar el éxito profesional de acuerdo con qué tan ufanos se encuentran.

El «Seguimiento de egresados como instrumento de evaluación para los planes de estudio de los programas educativos de la UACJ» de Katyá Aimée Carrasco Urrutia y Rosaura Gatica Castillo muestra cómo los estudios de Desarrollo Institucional de la UACJ realizados a través de plataformas institucionales digitales, permitieron medir y analizar constantemente el desarrollo académico y profesional de los aspirantes, estudiantes y egresados. Las autoras hablan acerca de los estudios de Encuestas de Padrón de Egreso y Seguimiento de Egresados a 2 y 5 años, mismas que permiten demostrar la labor de los egresados y reconsiderar las estrategias y metodologías de enseñanza aprendizaje y coadyuvar en la identificación de las áreas de oportunidad de mejora y en la calidad de los programas educativos, a la vez que analizan las Encuestas de Estudios de empleadores, que miden la pertinencia curricular de los programas educativos y permiten establecer la congruencia local, regional y nacional. Así mismo, realizan la medición del grado de satisfacción de las y los egresados y empleadores a partir de las matrices de valoración institucional, para reconocer las áreas de oportunidad que tienen las y los estudiantes y egresados, con la finalidad de continuar y reafirmar la calidad educativa.

Por su parte, Cándido González Pérez y Luz Elena Machaen López, en su obra «Diferentes expectativas profesionales y retribuciones eco-

nómicas de los estudiantes de posgrado de la Universidad de Guadalajara» analizan ocho estudios cuantitativos de seguimiento a egresados de nivel posgrado, realizados en programas de la Universidad de Guadalajara durante el año de 2021. A través de sus resultados se exponen unas reflexiones con respecto a las expectativas profesionales que se forman los estudiantes y su posible relación con las retribuciones económicas. Los autores concluyen que los egresados del área de economía tienen ingresos más altos y que tratándose en exclusivo de posgrado, los mejor remunerados son los egresados del área de la salud.

La colaboración entre la Universidad Veracruzana, a través de José Luis Sánchez Leyva y Vanessa Bozas Gómez junto con Karina Valencia Sandoval de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, se hace presente con el «Estudio de egresados de la Licenciatura en Gestión y Dirección de Negocios (LGDN) en el sur de México». Los autores presentan un diagnóstico acerca de la situación laboral de los egresados de las generaciones 2014 a 2020 de la Licenciatura en Gestión y Dirección de Negocios (LGDN), adscritos a la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Veracruzana (UV) campus Coatzacoalcos. Los principales resultados indican que 84% de los casos cuentan con un empleo remunerado y laboran principalmente en el estado de Veracruz, desempeñándose como trabajador sin personal a cargo. El estudio refleja que los egresados se encuentran satisfechos con la formación recibida en la Universidad y colocan una calificación de nueve, en promedio, a la UV como formadora de profesionistas.

Por su parte, Timoteo Rivera Vicencio cierra el capítulo con el texto «Desempeño y competencias digitales de profesionales en Trabajo Social: área hospitalaria en el contexto de la emergencia sanitaria», en él, identifica las características del desempeño laboral, así como las competencias aplicadas por parte de las y los trabajadores sociales en instituciones de salud del sector público en el contexto de la pandemia de la Covid-19, en la región Coatzacoalcos-Minatitlán, Veracruz, México. Las conclusiones se refieren a las políticas de salud implementadas por

el gobierno mexicano para la contención de la pandemia y la estrategia de la vacunación para el control de ésta; se identifican los aciertos y las limitantes de la intervención profesional y se incluye el uso de las habilidades digitales para disminuir la situación de riesgo.

El último capítulo acerca al lector a conocer algunas respuestas institucionales para fomentar la vinculación universidad-sector empresarial. Es así como Patricia Alejandra Lamas Huerta, a través del «Análisis de la política de fomento del emprendimiento. El caso de la Universidad de Guadalajara», el trabajo atiende los cuestionamientos de cómo la Universidad gestiona el fomento del emprendimiento (FE) universitario a partir de tres ejes de análisis: gestión, estructura organizacional y primordialmente política institucional. Los resultados permiten ver el modelo de gestión que sigue la UdeG para atender el desafío del FE, y advertir cómo a través de sus programas institucionales y su política, se obtienen resultados favorables.

El trabajo de Guillermo Torres Sanabria y Martín Hernández Hernández, titulado «Toma de decisiones en las pyme en entornos de cambio complejos» permite identificar cómo la administración ha trascendido en las organizaciones al ser parte esencial para la supervivencia de una empresa al tener el control de los recursos en su totalidad con el fin de optimizarlos, es decir, generar beneficios y utilidad, de la misma manera, minimizar esfuerzos y costos. La experiencia ha demostrado que la combinación de juicio, iniciativa, resolución y creatividad en una empresa genera un resultado final mejor en cuanto a progreso y beneficios que una actitud autocrática de un solo individuo y, que la trascendencia de la toma de decisiones muestra el rumbo que la empresa asume, esto es relevante al momento de experimentar cambios profundos, abruptos y disruptivos en los sistemas que afectan el orden de todas las cosas y que se convierten en un referente contundente de la pandemia.

Hoy más que nunca se deben tomar decisiones pensadas para beneficiar a las personas y a los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven. Cada día, la complejidad va en aumento tanto en las actividades de

las operaciones como en el desempeño de las empresas, esto sumado a la competencia, obliga a las pyme a indagar acerca de dónde están situadas hoy y dónde estarán en un futuro cercano.

El Sistema Institucional de Bolsa de Trabajo (Sibot) de la UAM tiene la finalidad de promover y vincular al alumnado y egresados con el mercado laboral, Raymundo Soto Sánchez y Luz Adriana Carranza Garduño comparten «Los efectos de la pandemia de Covid-19 en el comportamiento y resultados del Sistema Institucional de Bolsa de Trabajo de la UAM: medidas, acciones y reflexiones», en donde presentan algunas reflexiones sobre los efectos que generó la emergencia sanitaria en la operación, servicios y resultados del Sibot.

Finalmente, la colaboración de Teresa del Jesús Brito Cruz, Sara Saldaña Aldrete y Ángel Esteban Torres Zapata, de la Universidad Autónoma del Carmen, quienes junto con Deysi Berenice Acosta Santiago de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y Luis Serafín Berruecos, adscrito a la Universidad de Quintana Roo, presentan el trabajo «La capacitación online como estrategia emergente para el desarrollo de competencias laborales para el logro de la inserción laboral de los recién egresados», los autores caracterizan la oferta de cursos de capacitación a través de plataformas virtuales de acceso gratuito que cuentan con validez oficial en referencia al desarrollo de competencias laborales. Se presenta un estudio documental descriptivo, mediante la revisión de plataformas digitales orientadas a la impartición de cursos de capacitación y a la di-

fusión de dicha información a través de la Comisión de seguimiento a Egresados. Los resultados mostraron la necesidad de difusión e interés por parte de los recién egresados respecto a este tipo de recursos digitales para la habilitación de competencia laboral.

Esta introducción cierra con un afectuoso agradecimiento al doctor Oscar Lozano Carrillo, rector de la Unidad Azcapotzalco de la Universidad Autónoma Metropolitana quien, de manera visionaria, ha brindado su apoyo para la realización de esta obra. De la misma forma, reconozco a quienes colaboraron en la selección de trabajos que forman esta publicación electrónica: doctora Lourdes Nayeli Quevedo Huerta, adscrita al Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, de la Universidad de Guadalajara; doctor Jesús Alberto Urrutia de la Garza y a las maestras Tania Dolores Hernández García y Flor Ibeth Márquez Carmona, de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; doctor Roberto Leonardo Medina Sánchez, colaborador de la ANUIES; al maestro Gylmar Mariel Cárdenas y a la maestra Laura Medina García, de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí; doctora Deysi Berenice Acosta Santiago, de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; así como al maestro Juan Antonio Rodríguez Hernández, a las maestras María Guadalupe Castillo Tapia y Ma. Teresa Godínez Rivera de la Universidad Autónoma Metropolitana. Así como mi reconocimiento y agradecimiento a la maestra Berenice Gómez Evangelista por las ideas vertidas a lo largo de este proyecto.

Lorena Oliver Villalobos
Coordinación de Planeación



Estudiantes

Itinerarios educativos complejos a lo ancho de la vida de los adultos: una comparación entre México y España¹

Danahé Aleida Cortez García

Doctorado en Gestión de la Educación Superior, Universidad de Guadalajara

danahe.cortez@gmail.com

Resumen

Nuestra actualidad se caracteriza por los cambios sociales tecnológicos y económicos que ocurren con mayor rapidez de lo que se realizan estrategias. Ante esta situación surge una nueva perspectiva sobre la educación en donde se contemple como un proceso que ocurre a lo largo y a lo ancho de la vida. La evaluación a lo largo de la vida permite dimensionar la educación en las modalidades educativas formal, no formal e informal, con lo cual podemos construir los itinerarios educativos complejos de los adultos.

El presente trabajo tiene la intención de comparar estos itinerarios en México y España con las variables sociodemográficas de edad, sexo y nivel educativo, ello con la intención de aportar un sistema de información que aborde la diversidad de las experiencias educativas de los sujetos para mejorar los sistemas de gestión universitaria.

Se concluye que en México existe mayor complejidad en los itinerarios, en comparación con España, de acuerdo con un análisis de sexo, edad y nivel educativo, se utiliza una tipología de la combinación de actividades que realizan los sujetos en un cuestionario de corte transversal.

Palabras clave: Evaluación, itinerarios educativos, gestión universitaria.

¹ El presente texto es un reporte parcial de la tesis doctoral «Los itinerarios educativos complejos de los estudiantes de maestría: una comparación entre México y España». En el marco del programa del Doctorado de Gestión de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara y el *Grup de Recerca de Educació i Treball de la Universitat Autònoma de Barcelona*. A cargo de los directores: Dr. Jordi Planas Coll, Dra. Helena Troiano y Dra. Isabel Enciso.

Introducción

Hoy día, la sociedad enfrenta las consecuencias de la rapidez con que se dan los cambios sociales, tecnológicos y económicos, a lo que se suma una contingencia sanitaria derivada del Covid-19. De acuerdo con este contexto, los cambios ocurren más rápido de lo que podemos sincronizarnos con esta revolución tecnológica y de conocimiento. Por lo tanto, nos encontramos frente a la incertidumbre del futuro y a la necesidad de crear estrategias que permitan impulsar el desarrollo económico y la forma en que se impacta al mundo de la educación y el trabajo. En este sentido, tradicionalmente se ha tenido la idea de que la escolaridad es la única fuente de experiencias educativas, sin embargo, en la actualidad se requiere actualizar el conocimiento y los aprendizajes, por lo que la escolaridad no puede ser la única fuente de experiencias educativas. En ese contexto, es necesario considerar que la formación es un proceso continuo en la vida de las personas y no solo en etapas iniciales de la vida de los sujetos. De acuerdo con las recomendaciones de instancias supranacionales como la OCDE (2019) y la UNESCO (2012), se ha generado un cambio de paradigma sobre la educación pues ahora se reconoce que las experiencias educativas se dan a lo largo de la vida y en todas sus modalidades.

Los acercamientos a la perspectiva de la Educación a lo Largo de la Vida (*Life Long Learning*) ha aportado una postura teórica más comprensiva conceptualmente. En Europa esta perspectiva ha contribuido con sistemas que aumentan y mejoran el acceso al aprendizaje y participación que permite crear nuevos caminos y mejores niveles de cualificación para personas que necesitan entrenamiento o certificación en su integración al mercado laboral. Asimismo, se han realizado propuestas de reformas a lo largo de los años para proveer un enlace entre la provisión de conocimientos y/o habilidades y la evolución de la necesidad de habilidades propias de los cambios en el mercado laboral (Gordon, 2015).

Esta perspectiva permite un acercamiento hacia el aprendizaje en una dimensión más amplia, en la que se reconoce la diversidad de las modalidades educativas en todas las etapas de la vida: a lo largo y a lo

ancho de la vida. De esta manera, su análisis reconoce la diversidad de aprendizajes. Al respecto, la OCDE (2019) y la UNESCO (2012) proponen la Educación a lo largo de la vida y estas tres modalidades educativas las definen como:

- *Educación formal*. Se realiza en el marco del sistema escolar de un país, comprende desde la primaria hasta el doctorado, con todos los escalones intermedios. El grado de educación formal es el que se emplea habitualmente para describir el nivel educativo de las personas y los países.
- *Educación no-formal*. Se realiza de forma organizada y con la intención de educar, pero fuera del sistema educativo (escolar) del país.
- *Educación informal*. Son las actividades cuyo desarrollo genera aprendizajes, pero se realizan sin la intención de educar (trabajo productivo y reproductivo, asociacionismo, aficiones).

A este conjunto de modalidades educativas se le llama *Itinerario Educativo Complejo (IEC)*, dicho concepto propone que las experiencias educativas de un sujeto se encuentran trenzadas a lo largo y a lo ancho de la vida, hace referencia a que las personas tienen una combinación de experiencias provenientes de diversas modalidades y se propone este concepto con el objetivo de reconocer estas experiencias a nivel institucional para enfrentar el mercado laboral.

De acuerdo con lo anterior, el objetivo de este documento consiste en presentar las diversas combinaciones de experiencias educativas que realizan los adultos en México y España, se retoma el rango de edad del instrumento del *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)* que considera a los sujetos que se encuentran en un rango de edad de 16 a 65 años. Se realiza el análisis de la tipología del IEC en relación con las variables sociodemográficas edad, sexo y nivel educativo y con la comparación de actividades de los sujetos que estudian en todos los niveles educativos al momento de la encuesta y quienes no lo hacen.

En este sentido, el análisis intenta responder a las siguientes preguntas ¿Cuál es el grado de complejidad de los Itinerarios Educativos Complejos en la muestra mexicana en términos de la cantidad de experiencias educativas que imbrican en un solo momento de la vida? ¿Los IEC en México son más complejos que en España?, ¿Cuántas experiencias educativas se realizan de forma simultánea en ambos países y cuáles son las diferencias entre éstos? ¿La edad, sexo y nivel educativo de los sujetos está relacionado con la complejidad de los itinerarios educativos?

Desarrollo

La necesidad de realizar este tipo de análisis reside en la propuesta de diversas instancias sobre la modificación de los sistemas educativos hacia una Educación a lo Largo de la Vida (ELV). De acuerdo con esto, se considera que la gestión universitaria en Instituciones de Educación Superior (IES), al contar con un sistema de información que reconozca la diversidad de los estudiantes y sus aprendizajes previos, obtiene datos sobre los aspirantes que quieren ingresar a posgrado, lo que ayuda a la toma de decisiones. Las recomendaciones sobre políticas educativas parten de incorporar estrategias apegadas a la ELV y al reconocimiento de los aprendizajes previos obtenidos en otras modalidades educativas (UNESCO, 2019).

Los resultados que se presentan son un reporte parcial de una tesis de doctorado. Para llegar a la aproximación de los itinerarios de los estudiantes de maestría, se tomó como punto de partida la comparación con la población general a partir de una metodología contextual antes de abordar el estudio de caso que son los IEC de los estudiantes de maestría.

La justificación para realizar este análisis es que no hay una diversidad de instrumentos que exploren las variables con relación a la ELV, por lo que se utiliza el cuestionario de contexto del PIAAC, el cual contiene variables enfocadas en las modalidades educativas formal, no formal e informal y asimismo, da un panorama contextual al tomar la referencia de la población mexicana, para lograr una aproximación a los estudiantes de maestría.

El análisis toma como referencia la comparación con España, ya que el instrumento PIAAC es aplicado en 24 países alrededor del mundo, obteniendo información de las mismas variables entre países, por lo tanto, es posible establecer un punto de comparación para describir los IEC de los mexicanos desde una muestra representativa de España y compararlos.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2019), señala que el rango de edad de los sujetos que se encuentran en posgrado es entre 23 a 40 años, a pesar de que el PIAAC no está diseñado para aplicarse a estudiantes de posgrado, para este estudio se considera el rango de 16 a 65 años, lo que permite explorar la complejidad de los IEC a nivel nacional.

En este sentido, además del rango de edad de 23 a 40 años (aunque es posible encontrar sujetos de 41 años o más), se incluyen las características de éstos en relación con sus experiencias educativas, que son trayectorias diversas en las tres modalidades, diferentes entre sí, aunadas a las múltiples transiciones y/o rupturas que pueden ocurrir de forma transversal o longitudinal (Rivas, 2015). Este análisis busca determinar en qué medida difieren, cuáles son sus particularidades y como estas cuestiones se ven diferenciadas de acuerdo con sus características sociodemográficas. Para lograrlo, en el presente documento se realiza un análisis de corte descriptivo con tablas de contingencia que comparan los itinerarios educativos de una muestra poblacional representativa para México y España.

El análisis tiene el objetivo de mostrar una descripción de las experiencias educativas que tienen los adultos en México y España, se utiliza la tipología de los IEC, se comparan los itinerarios con variables sociodemográficas y se realiza el análisis con las bases de datos correspondientes al cuestionario del contexto del PIAAC para España y México en su aplicación del 2017 y 2019 respectivamente.

Estos itinerarios se comparan con la población adulta mexicana y española, en donde se reportan los IEC a lo ancho de la vida, esto quiere decir que el análisis que se presenta corresponde a las actividades y su simultaneidad en un momento específico de la vida del sujeto (cuando

se realiza la encuesta) y que corresponde a la aplicación del 2017 y 2019, por lo tanto, los resultados que se presentan son una fotografía de las actividades que realizan los adultos en ambos países.

Los itinerarios están organizados de forma que se comparen las actividades de quienes estudian y quienes no lo hacen, por lo que se presenta una tipología para quienes realizan actividades de estudio y otra para quienes no; estos dos grupos se comparan con variables sociodemográficas para cada país. Para el comparativo se consideran las preguntas relacionadas con nivel de estudios más alto (B_Q02 «¿Cuál de estas calificaciones en esta tarjeta es la más alta que has obtenido?») y si se realizan actividades de estudio al momento de la entrevista

(B_Q02B ¿Actualmente estás estudiando para cualquier tipo de calificación formal?). Con base en esta información se construye la variable *estudia* y *no estudia* para ambos países.

Resultados

En los análisis se realizó una descripción de las actividades desarrolladas en México y en España, los resultados se cruzan con las variables de sexo, edad y nivel educativo. La primera comparación se realiza con las variables de sexo y edad (Figura 1). Al respecto, de acuerdo con la tipología para quienes realizan actividades de estudio, se observa que ambos sexos realizan actividades de *sólo estudio* con mayor frecuencia

IEC	Estudia México							Estudia España						
	sexo		Rango de edad					sexo		Rango de edad				
	M	F	16-25	26-35	36-45	46-55	56-65	M	F	16-25	26-35	36-45	46-55	56-65
Sólo estudia	113	111	220	4	0	0	0	164	169	329	4	0	0	0
	28.9%	32.7%	38.3%	4.7%	.0%	.0%	.0%	34.9%	31.5%	49.5%	2.2%	.0%	.0%	.0%
Estudia-Trabaja	136	64	189	9	1	1	0	104	75	123	40	10	3	3
	34.8%	18.9%	32.9%	10.6%	2.7%	3.8%	.0%	22.1%	14.0%	18.5%	21.7%	10.2%	7.9%	13.0%
Estudia-Cuidados	0	17	5	4	4	1	3	1	6	3	2	0	1	1
	.0%	5.0%	.9%	4.7%	10.8%	3.8%	37.5%	.2%	1.1%	.5%	1.1%	.0%	2.6%	4.3%
Estudios-Cursos	20	23	40	3	0	0	0	36	47	82	1	0	0	0
	5.1%	6.8%	7.0%	3.5%	.0%	.0%	.0%	7.7%	8.8%	12.3%	.5%	.0%	.0%	.0%
Estudia-Trabaja-Cursos	75	39	81	22	8	3	0	113	142	126	99	28	1	1
	19.2%	11.5%	14.1%	25.9%	21.6%	11.5%	.0%	24.0%	26.4%	19.0%	53.8%	28.6%	2.6%	4.3%
Estudia-Cuidados-Cursos	1	8	3	2	2	2	0	1	1	0	0	1	0	1
	.3%	2.4%	.5%	2.4%	5.4%	7.7%	.0%	.2%	.2%	.0%	.0%	1.0%	.0%	4.3%
Estudia-Trabaja-Cuidados	11	27	14	9	7	7	1	20	31	0	17	20	3	11
	2.8%	8.0%	2.4%	10.6%	18.9%	26.9%	12.5%	4.3%	5.8%	.0%	9.2%	20.4%	7.9%	47.8%
Simultáneo	35	50	22	32	15	12	4	31	66	1	21	39	30	6
	9.0%	14.7%	3.8%	37.6%	40.5%	46.2%	50.0%	6.6%	12.3%	.2%	11.4%	39.8%	78.9%	26.1%
Total	391	339	574	85	37	26	8	470	537	664	184	98	38	23

Figura 1. Comparación grupo Estudia de México y España por sexo y edad.

en España, sin embargo, hay diferencias para México, ya que las mujeres realizan actividades de *sólo estudio*; sin embargo, los hombres presentan el itinerario de *Estudios-Trabajo* como el itinerario con mayor frecuencia.

El segundo itinerario con mayor frecuencia también presenta diferencias. En relación con los hombres, para el caso español, el segundo itinerario con mayor frecuencia es el de *Estudia-Trabaja-Cursos*, mientras que para México la mayoría de la población de ambos sexos se distribuye en los itinerarios de *sólo estudio* y *estudio-trabajo*, este dato

constata que existe una mayor participación en educación no-formal en el caso español.

En relación con las mujeres, para ambos países, el porcentaje se distribuye de forma que las mujeres participan menos en el itinerario *estudio-trabajo* en comparación con los hombres y en cursos; sin embargo, se observa una mayor participación en el itinerario *simultáneo*, en donde se incorporan las actividades de *cuidados* (los cuidados en esta categorización corresponden a las actividades de cuidados de los hijos).

IEC	No estudia México							No estudia España						
	Sexo		Rango de edad					sexo		Rango de edad				
	M	F	16-25	26-35	36-45	46-55	56-65	M	F	16-25	26-35	36-45	46-55	56-65
Simultáneo	480	455	85	277	292	195	86	608	584	7	176	446	385	178
	19.5%	14.7%	8.8%	20.5%	22.2%	18.9%	9.7%	24.7%	23.3%	1.6%	17.1%	32.8%	31.7%	19.2%
Trabaja-Cursos	203	143	158	97	54	28	9	365	315	139	302	141	76	22
	8.3%	4.6%	16.4%	7.2%	4.1%	2.7%	1.0%	14.8%	12.6%	32.2%	29.3%	10.4%	6.3%	2.4%
Cuidados-Cursos	10	47	4	22	12	13	6	1	19	1	1	1	5	12
	.4%	1.5%	.4%	1.6%	.9%	1.3%	.7%	.0%	.8%	.2%	.1%	.1%	.4%	1.3%
Cuidados-Trabaja	1229	1405	239	615	689	569	522	943	1088	25	263	589	591	563
	50.0%	45.5%	24.8%	45.6%	52.4%	55.1%	58.8%	38.3%	43.4%	5.8%	25.5%	43.3%	48.6%	60.7%
Cursos	7	11	13	4	1	0	0	15	26	31	7	2	1	0
	.3%	.4%	1.3%	.3%	.1%	.0%	.0%	.6%	1.0%	7.2%	.7%	.1%	.1%	.0%
Cuidados	35	639	97	151	146	114	166	11	154	9	14	27	46	69
	1.4%	20.7%	10.1%	11.2%	11.1%	11.0%	18.7%	.4%	6.1%	2.1%	1.4%	2.0%	3.8%	7.4%
Trabaja	456	261	279	156	108	92	82	462	273	160	255	141	102	77
	18.5%	8.5%	29.0%	11.6%	8.2%	8.9%	9.2%	18.8%	10.9%	37.0%	24.8%	10.4%	8.4%	8.3%
Nini	40	125	88	26	12	22	17	55	46	60	12	12	10	7
	1.6%	4.1%	9.1%	1.9%	.9%	2.1%	1.9%	2.2%	1.8%	13.9%	1.2%	.9%	.8%	.8%
Total	2460	3086	963	1348	1314	1033	888	2460	2505	432	1030	1359	1216	928

Figura 2. Comparación grupo No estudia de México y España por sexo y edad.

Para las personas que no están estudiando al momento de la encuesta, se observan diferencias en las actividades que realizan. En ambos países el itinerario de *trabajo-cuidados*, es el principal; sin embargo, en México se observa una diversidad de itinerarios de acuerdo con el sexo: en el caso de los hombres, el segundo itinerario es el *simultáneo*, permite entrever que existe una participación de los hombres en cursos, seminarios y capacitaciones. Sin embargo, en el caso de las mujeres en México, el itinerario con más frecuencia es el de *trabaja-cuidados*, pero la distribución de las frecuencias está en los itinerarios de *cuidados* y *simultáneo*, constata que las mujeres dedican más tiempo al trabajo reproductivo que los varones.

Para el caso español, esta brecha de actividades de cuidado entre hombres y mujeres no resalta, se observa que ambos sexos presentan la mayoría de frecuencias en los mismos itinerarios, la diferencia radica en la distribución de frecuencias entre los itinerarios más recurrentes, es así como se observa que hay una ligera diferencia entre hombres y mujeres, los hombres realizan en mayor medida el itinerario de *trabajo* mientras que las mujeres los *cuidados-trabajo*.

El análisis permitió observar que los itinerarios se complejizan a medida que se tiene más edad, sobre todo para quienes estudian. En el caso español, el 50% de la muestra en edad de estudiar el bachillerato y los estudios de grado, realiza actividades de *sólo estudio*; mientras que en

IEC	Grupo Estudia México por nivel educativo							Total
	Sin esc	Básica	Bach	Tec	Lic	Maestría	Doc	
Sólo estudia	2	160	57	2	3	0	0	224
	9.1%	46.4%	19.2%	15.4%	7.0%	.0%	.0%	30.7%
Estudia-Trabaja	1	128	65	2	4	0	0	200
	4.5%	37.1%	21.9%	15.4%	9.3%	.0%	.0%	27.4%
Estudia-Cuidados	3	8	6	0	0	0	0	17
	13.6%	2.3%	2.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	2.3%
Estudios-Cursos	1	0	40	2	0	0	0	43
	4.5%	.0%	13.5%	15.4%	.0%	.0%	.0%	5.9%
Estudia-Trabaja-Cursos	0	9	77	3	20	4	1	114
	.0%	2.6%	25.9%	23.1%	46.5%	44.4%	100.0%	15.6%
Estudia-Cuidados-Cursos	2	2	5	0	0	0	0	9
	9.1%	.6%	1.7%	.0%	.0%	.0%	.0%	1.2%
Estudia-Trabaja-Cuidados	5	15	15	2	1	0	0	38
	22.7%	4.3%	5.1%	15.4%	2.3%	.0%	.0%	5.2%
Simultáneo	8	23	32	2	15	5	0	85
	36.4%	6.7%	10.8%	15.4%	34.9%	55.6%	.0%	11.6%
Total	22	345	297	13	43	9	1	730

Figura 3a. Comparación grupo estudia de México por nivel educativo.

IEC	Grupo Estudia España por nivel educativo							Total
	Sin esc	Básica	Bach	Tec	Lic	Maestría	Doc	
Sólo estudia	2 20.0%	229 58.6%	89 25.6%	7 15.9%	4 4.5%	2 1.7%	0 .0%	333 33.1%
Estudia-Trabaja	0 .0%	87 22.3%	61 17.5%	8 18.2%	11 12.5%	12 10.0%	0 .0%	179 17.8%
Estudia-Cuidados	3 30.0%	3 .8%	1 .3%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	7 .7%
Estudios-Cursos	3 30.0%	8 2.0%	63 18.1%	1 2.3%	5 5.7%	3 2.5%	0 .0%	83 8.2%
Estudia-Trabaja-Cursos	0 .0%	34 8.7%	98 28.2%	18 40.9%	41 46.6%	61 50.8%	3 50.0%	255 25.3%
Estudia-Cuidados-Cursos	0 .0%	1 .3%	0 .0%	0 .0%	1 1.1%	0 .0%	0 .0%	2 .2%
Estudia-Trabaja-Cuidados	2 20.0%	17 4.3%	17 4.9%	2 4.5%	8 9.1%	5 4.2%	0 .0%	51 5.1%
Simultáneo	0 .0%	12 3.1%	19 5.5%	8 18.2%	18 20.5%	37 30.8%	3 50.0%	97 9.6%
Total	10	391	348	44	88	120	6	1007

Figura 3b. Comparación grupo estudia de España por nivel educativo.

México, en el rango de edad de 16 a 25 años se realizan actividades de *solo estudio*, pero un 33% compagina actividades laborales con sus estudios, cifra por encima de la presentada en España, donde es de 18%.

Al respecto, al crecimiento de la complejidad de los itinerarios educativos de acuerdo con la edad, para México es gradual y consistente; de los 25 a los 65 años, el incremento de personas que realizan con más frecuencia el itinerario *simultáneo* es directamente proporcional a la edad, es decir, entre más años tiene el sujeto, mayor tendencia tendrá a realizar actividades simultáneas; a la variante de edad, también se integra, desde los 25 años, temas de cuidados, trabajo, cursos y estudio.

Los resultados de España muestran un crecimiento de la complejidad de acuerdo con la edad; sin embargo, no tiene el mismo comportamiento que México ya que, en el país europeo, después de pasar la edad de estudiar, el siguiente itinerario es el de compartir actividades de *estudio-trabajo* y *cursos* y, no es sino hasta la edad de los 35 años que se incluye la actividad de cuidados en sus itinerarios.

De acuerdo con la variable correspondiente al nivel educativo se observa que, a mayor nivel educativo, mayor complejidad en los itinerarios educativos. En ambos países, después de pasar el nivel básico, los itinerarios se complejizan y se comparten actividades de estudio traba-

jo y cursos; en el caso de México, el itinerario *simultáneo* aparece con mayor frecuencia en el nivel maestría; por su parte, en España, el itinerario *simultáneo* se observa hasta el doctorado.

De acuerdo con las Figuras 4a y 4b, se observa que se cumple la misma hipótesis que para el grupo que realiza actividades de estudio al momento de la encuesta, ya que en esta población se observa que los itinerarios se complejizan, aun y cuando no realizan actividades de estudio al momento.

Quienes no tiene escolaridad y hasta el nivel bachillerato, comparan sus actividades entre los modos de vida y cuidados en ambos países, a medida que aumenta el nivel educativo, se tiene un comportamiento similar en donde después de técnico superior para España y en el nivel licenciatura para México, el itinerario más frecuente es *simultáneo*, en

donde se comparten actividades de cuidados, de trabajo y de cursos; se devela así, la participación en actividades de cursos, seminarios y capacitaciones aunque no se encuentren estudiando, un aspecto a destacar es que quien tiene mayor nivel educativo participa más en actividades de tipo no-formal.

Conclusiones

De acuerdo con la información presentada y con la intención de responder las preguntas de investigación para este documento, la primera conclusión consiste en si quienes tienen estudios al momento de la encuesta presentan itinerarios más complejos en comparación con quienes no estudian. En este aspecto quienes estudian sí presentan itinerarios más complejos, quienes estudian participan más en cursos, seminarios,

IEC	Escolaridad Grupo No estudia México							Total
	Sin esc	Básica	Bachiller	Téc Sup	Lic	Maestría	Doc	
Simultáneo	27 4.1%	392 12.9%	280 24.2%	16 27.6%	185 32.8%	28 49.1%	7 33.3%	935 16.9%
Trabaja-Cursos	3 .5%	95 3.1%	102 8.8%	6 10.3%	123 21.8%	13 22.8%	4 19.0%	346 6.2%
Cuidados-Cursos	10 1.5%	28 .9%	14 1.2%	1 1.7%	4 .7%	0 .0%	0 .0%	57 1.0%
Cuidados-Trabaja	354 54.0%	1600 52.8%	474 40.9%	23 39.7%	164 29.1%	12 21.1%	7 33.3%	2634 47.5%
Cursos	1 .2%	4 .1%	8 .7%	0 .0%	4 .7%	1 1.8%	0 .0%	18 .3%
Cuidados	163 24.8%	417 13.8%	84 7.3%	0 .0%	10 1.8%	0 .0%	0 .0%	674 12.2%
Trabaja	71 10.8%	403 13.3%	160 13.8%	11 19.0%	67 11.9%	3 5.3%	2 9.5%	717 12.9%
Nini	27 4.1%	93 3.1%	36 3.1%	1 1.7%	7 1.2%	0 .0%	1 4.8%	165 3.0%
Total	656	3032	1158	58	564	57	21	5546

Figura 4a. Comparación grupo No estudia de México por nivel educativo.

IEC	Escolaridad Grupo No estudia España							Total
	Sin esc	Básica	Bachiller	Téc Sup	Lic	Maestría	Doc	
Simultáneo	12	388	243	154	180	204	11	1192
	4.9%	16.6%	25.3%	36.2%	37.6%	41.1%	42.3%	24.0%
Trabaja-Cursos	1	180	149	78	117	148	7	680
	.4%	7.7%	15.5%	18.4%	24.4%	29.8%	26.9%	13.7%
Cuidados-Cursos	2	13	4	0	0	1	0	20
	.8%	.6%	.4%	.0%	.0%	.2%	.0%	.4%
Cuidados -Trabaja	141	1181	385	125	118	77	4	2031
	58.0%	50.6%	40.0%	29.4%	24.6%	15.5%	15.4%	40.9%
Cursos	1	18	7	2	6	7	0	41
	.4%	.8%	.7%	.5%	1.3%	1.4%	.0%	.8%
Cuidados	38	104	14	3	4	2	0	165
	15.6%	4.5%	1.5%	.7%	.8%	.4%	.0%	3.3%
Trabaja	30	387	150	60	47	57	4	735
	12.3%	16.6%	15.6%	14.1%	9.8%	11.5%	15.4%	14.8%
Nini	18	63	10	3	7	0	0	101
	7.4%	2.7%	1.0%	.7%	1.5%	.0%	.0%	2.0%
Total	243	2334	962	425	479	496	26	4965

Figura 4b. Comparación grupo No estudia de España por nivel educativo.

talleres y/o capacitaciones y quienes no estudian se dedican en su mayoría a la manutención y cuidado de la familia para ambos países.

Tanto en México como en España se identifican diferencias en función del sexo, ya que los itinerarios para las mujeres son más complejos debido a que los hombres pueden presentar actividades de estudio, estudio-trabajo, y para quienes no estudian: estudio-trabajo. Sin embargo, de acuerdo con la muestra de estudio, en México, el 20% de las mujeres se dedica únicamente a los cuidados, situación que no se ve en España. Al comparar ambos países se observa que el trabajo reproductivo es percibido como prioritario para las mujeres, mientras que para España no se observa esta participación en el itinerario de solo cuida-

dos, ya que el porcentaje está distribuido en otros itinerarios, como el simultáneo. Otro dato interesante que surge a partir del análisis por sexo es que los hombres en México realizan actividades de estudio-trabajo en mayor proporción que las mujeres en ambos países.

A mayor edad, mayor es la complejidad de los itinerarios, situación que responde a una lógica inherente a la maduración del sujeto, se añadan transiciones, las cuales conllevan las responsabilidades de la adultez, pero más allá del sentido común, resulta interesante observar esta variable porque en el caso de México, la complejidad es gradual y ascendente, como se esperaría derivado de las transiciones de la madurez; sin embargo, después de los 25 años en México la mayoría de los casos en

la muestra, ya realizan actividades simultáneas, mientras que en España, la edad en que el itinerario se vuelve simultáneo es a partir de los 35 años, situación que puede ser explicada por factores culturales ya que la edad idónea para tener hijos es mayor en Europa. Se suman además, las diferencias en los sistemas educativos en donde se requieren niveles más altos para insertarse en el mercado laboral, ejemplo de ello es que la obtención de una cédula profesional llega a requerir más años en España que en México.

Para concluir, el nivel educativo muestra que quienes tienen un grado más alto de estudios participan en más actividades en comparación con quienes tienen un nivel educativo básico o que no tienen escolaridad. Esto se observa ya que la población para ambos grupos (estudia y no estudia) muestra que, a partir de la licenciatura, para México y des-

pués de técnico superior para España, las actividades que realizan en ambos países combinan estudios, con una participación alta en la asistencia en seminarios, cursos, talleres, actividades de trabajo y con los cuidados de los hijos.

Los resultados son una primera aproximación hacia la diversidad de los sujetos de acuerdo con la participación que tienen en las modalidades educativas. Como se mencionó con anterioridad, se hace hincapié en la necesidad de alimentar los sistemas de información para la toma de decisiones en la gestión de las IES, con la intención de diseñar los sistemas hacia la Educación a lo Largo de La Vida, para tener más y mejores herramientas para enfrentar la incertidumbre que caracteriza nuestro contexto.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2019). *Anuarios estadísticos para el año 2018-2019*.
Gordon, J. (2015). *Glimpsing the future in the past: VET in Europe*. European Journal of Education. Vol. 50, No. 4
OCDE. (2019). *Estrategia de competencias para la OCDE 2019*. Competencias para construir un futuro mejor. España

Rivas, E. (2015). *¿Estudiantes expertos? Un análisis de la experiencia laboral previa de los estudiantes de maestría y su diversidad*. Tesis Doctoral. Universidad de Guadalajara
UNESCO. (2012). *UNESCO guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning*. UIL.

La tutoría académica durante el confinamiento social por el Covid-19: Caso Facultad de Trabajo Social Minatitlán de la Universidad Veracruzana

Cornelio de la Cruz Martínez

Universidad Veracruzana

codelacruz@uv.mx

Resumen

La presente investigación busca identificar la manera en que se llevó a cabo el desarrollo de las tutorías académicas en su modalidad virtual, bajo el contexto del confinamiento social por pandemia generado por el Covid-19; se trata de un estudio que analiza las acciones de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Veracruzana en el campus Minatitlán ante la pandemia; el objetivo es identificar los ajustes al proceso de tutoría, el uso de los dispositivos tecnológicos y qué herramientas digitales para la comunicación personal, colectiva y de trabajo en grupo, se utilizaron para esta modalidad, así como las dificultades a las que se enfrentaron tanto tutores como tutorados. El diseño metodológico responde a un enfoque de tipo cuantitativo, descriptivo, transversal; se determinó como unidad de análisis tanto a tutores académicos como tutorados, por lo que se diseñaron dos instrumentos, se operacionalizaron tres variables: *a)* Ajustes al proceso de tutoría académica, *b)* Uso de dispositivos tecnológicos y *c)* Uso de herramientas digitales para la comunicación. La muestra es de tipo probabilística; la recolección de los datos se realizó con apoyo de un formulario Google, donde a través de la Coordinación de Tutorías de la Facultad, se compartió la liga de acceso al cuestionario tanto para tutorados como tutores académicos; los datos fueron procesados con el apoyo de la paquetería Excel.

Palabras clave: Tutoría virtual, herramientas digitales, trabajo social.

Introducción

La tutoría debe ser entendida: «como una parte, importante, de la responsabilidad docente comprometida con el proceso de aprendizaje del alumnado. Este aprendizaje ha de ser integral y funcional, esto es, va más allá de la mera adquisición de conocimientos, por lo que se deben trabajar ámbitos cognoscitivos, pero no sólo eso, ya que se convierte en prioritario el desarrollo de competencias que implican destrezas, habilidades, actitudes, comportamientos que han de proyectarse y servir para la vida» (García, 2011, p. 1).

Así, el sistema institucional de tutorías de la Universidad Veracruzana tiene como finalidad apoyar a los alumnos a resolver problemas de tipo académico, promover su autonomía y formación integral, así como contribuir a mejorar su rendimiento académico, a partir de una atención individual o en pequeños grupos a fin de reducir los índices de deserción y reprobación.

La normatividad marca dos tipos principales de tutoría: la tutoría académica y la enseñanza tutorial; la primera hace referencia al seguimiento de la trayectoria escolar del estudiante durante su permanencia en el programa educativo, todo con la finalidad de orientar en las decisiones relacionadas con la construcción de su perfil profesional; en esta actividad aparece la figura del Tutor Académico quien es un académico de la Facultad con perfil específico en el área de la entidad. La segunda actividad es complementaria y hace referencia a la atención personalizada que realiza un académico, denominado Profesor Tutor, para apoyar a los tutorados que así lo requieran en problemas relacionados con los contenidos temáticos de las experiencias educativas o bien que tengan interés en una formación disciplinaria más amplia, a través del desarrollo de Programas de Apoyo a la Formación Integral (PAFI). (Reglamento del Sistema Institucional de Tutorías, 1999, pp. 3-5).

El estatuto de los alumnos 2008, de la Universidad Veracruzana; en su artículo 169 Fracción V, describe la tutoría académica como una obligación para el estudiante el asistir a las sesiones predeterminadas; de igual manera, en el artículo 168 Fracción XIV, la menciona como un derecho para el alumno (p. 43). En ese sentido, nos interesa profundizar

en el quehacer de la tutoría académica como eje principal para proveer de formación integral al estudiante de Licenciatura en Trabajo Social. De aquí que el título que persigue este documento nos lleva a investigar preliminarmente de qué manera se ha transitado de una tutoría presencial a una tutoría completamente virtual que requiere del trabajo a distancia, de los dispositivos tecnológicos y las herramientas digitales para la comunicación.

Justificación

Describir de qué manera se desarrollan las tutorías académicas virtuales, ante el confinamiento social por el Covid-19 da una pauta para comprender de qué manera, tanto los tutores como los tutorados, han experimentado la actividad tutorial en un ambiente de trabajo a distancia. El modelo educativo marca dos modalidades de tutoría: presencial y no presencial; esta última, alude a la interacción asincrónica y la virtualización requiere que por asuntos de orientación y de efecto de esta actividad tanto los tutores como los tutorados interactúen en tiempo real. Por lo tanto, es necesario saber de qué manera se ha operado la actividad tutorial virtual.

Problema

Desde que inició el Modelo educativo integral y flexible de la Universidad Veracruzana, en su documento guía «Nuevo modelo educativo integral y flexible, para la Universidad Veracruzana: Lineamientos para licenciatura» describe el sistema de tutorías académicas como parte de la formación integral del estudiante, además se refiere la función de la figura del tutor académico: «tiene como función, brindar orientación al estudiante durante toda su trayectoria escolar, es decir, el tutor se hace cargo de seguirlo desde su ingreso hasta el egreso, orientándolo en las decisiones relacionadas con la construcción de un perfil profesional individual de acuerdo con sus expectativas, capacidades e intereses» (1999, pp. 35-36).

Si bien la tutoría desde un inicio y desde hace más de 20 años, se brindó en su modalidad presencial, el confinamiento social por el Co-

vid-19 obstaculizó su realización, y se vio amenazado su objetivo original. Según la ANUIES, la tutoría tiene la finalidad de que los estudiantes en los programas de educación superior logren culminar sus estudios en el plazo previsto y logren sus objetivos de formación establecidos en los planes y programas de estudio (ANUIES, 2000, p. 133).

La problemática de aislamiento como medida sanitaria y la falta de contacto y comunicación de parte de un tutor hacia el tutorado, ponían en incertidumbre a ambas partes; por un lado, el tutor, sin saber cómo abordar la modalidad emergente de la tutoría y, por otro lado, el tutorado que, independientemente que desconozca la modalidad virtual, tiene múltiples necesidades y puede verse afectada su trayectoria académica y la formación de su perfil profesional, Díaz (2021); Calderón, González, y Torres (2020) y Hernández, Beltrán y Guisot (2021); plantean en sus investigaciones que al igual que la actividad docente, la tutoría se vulneró y a la vez recobró vida como parte de un nuevo proceso emergente de la comunicación a distancia y con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Metodología

El presente estudio es descriptivo, ya que en sus objetivos pretende describir los ajustes que han realizado los tutores académicos en relación con la actividad tutorial. A continuación se presentan los objetivos respectivos:

Objetivo general: Analizar el proceso de las adecuaciones para el cambio de la tutoría académica presencial hacia una versión virtual, por parte de los tutores académicos y tutorados, ante el confinamiento social por el Covid-19, en la Facultad de Trabajo Social Minatitlán de la Universidad Veracruzana.

Objetivos específicos: Describir los ajustes realizados para adecuar la tutoría académica, ante el confinamiento social por el Covid-19, por parte de los tutores académicos en la Facultad de Trabajo Social Minatitlán de la Universidad Veracruzana. Identificar las herramientas digitales para la comunicación personal y colectiva que hicieron posible tran-

sitar la tutoría académica de una versión presencial a una virtual, ante el confinamiento social por Covid-19, por parte de los tutores académicos hacia los tutorados de la Facultad de Trabajo Social Minatitlán de la Universidad Veracruzana.

Pregunta guía: ¿Cuáles fueron los ajustes y qué herramientas digitales para la comunicación, utilizaron los tutores académicos de la Facultad de Trabajo Social Minatitlán de la Universidad Veracruzana, para desarrollar la tutoría académica en sus tutorados durante el confinamiento social por el Covid-19?

Hipótesis: Los tutores académicos de la Facultad de Trabajo Social Minatitlán de la Universidad Veracruzana, ajustaron su proceso de tutoría académica, además, hicieron uso de dispositivos tecnológicos y de herramientas digitales como apoyo para la comunicación personal, colectiva y para el trabajo en grupo, con el fin de migrar de una atención presencial a una virtual, durante el confinamiento social por el Covid-19.

La unidad de análisis son los tutores académicos que tiene la Facultad de Trabajo Social campus Minatitlán, no obstante, se toma también a la comunidad de tutorados como parte del universo posible, para ampliar las posibilidades de análisis y triangular información. La muestra se considera de tipo probabilística ya que todos tienen la oportunidad de ser elegidos, en este sentido la selección se debe guiar en el hecho de que cada uno de los que conformen la muestra deben ser tutores académicos y tutorados de la Facultad de Trabajo Social y que experimentaron la experiencia de iniciar sesiones de tutoría en modalidad virtual.

Se diseñaron dos instrumentos de investigación, uno para aplicar a los tutores académicos y otro a los tutorados de la Facultad; es importante mencionar que ambos nacieron de la hipótesis de investigación y tienen en común el escudriño de las siguientes variables e indicadores:

- Ajustes en el proceso de tutoría académica.
 - Expediente de tutorados
 - Registro de asistencia a las sesiones de tutoría
 - Registro y seguimiento de la actividad tutorial

- Preparación de la sesión de tutoría
- Uso de dispositivos tecnológicos.
 - Equipo tecnológico para la interacción durante la sesión de tutoría.
- Uso de herramientas digitales para la comunicación.
 - Herramientas digitales para la comunicación personal
 - Herramientas digitales para la comunicación colectiva
 - Herramientas digitales para el trabajo grupal

Cada instrumento tiene un total de 10 preguntas y se utilizó formulario Google para el alcance de la población; se logró una muestra de 172 estudiantes de 300 tutorados activos y todos los tutores académicos (14 activos).

Resultados

Iniciaremos con uno de los aspectos importantes para la tutoría, el expediente del tutorado, ya que es el medio en el que se registra toda la actividad. Ante este planteamiento se cuestionó tanto a tutores y tutorados sobre la manera en que han transitado del expediente impreso a un expediente digital, ya que han sido 20 años en que los tutores y tutorados se han apoyado del expediente como un documento impreso.

En la Figura 1 se observa que los tutores académicos se dieron a la tarea de digitalizar el expediente de sus tutorados y encontramos que el 46.2% de los tutores académicos digitalizaron lo esencial de los documentos que componen el expediente de sus tutorados, mientras que el 30.8% menciona que realizó la digitalización de todo el expediente. Si comparamos las tres barras que corresponde a las respuestas que dieron los estudiantes con respecto al expediente, encontraremos que todos coinciden en que su tutor académico ha mostrado su carpeta de manera digital, lo único que ha cambiado es la vía que utiliza para proporcionárselo; se identificó que el 53.5% de los tutorados mencionan que los tutores académicos les han proporcionado su expediente a través de la mensajería instantánea de WhatsApp, el 24.4% dice que sus tutores les han compartido el expediente a través del correo electrónico institu-

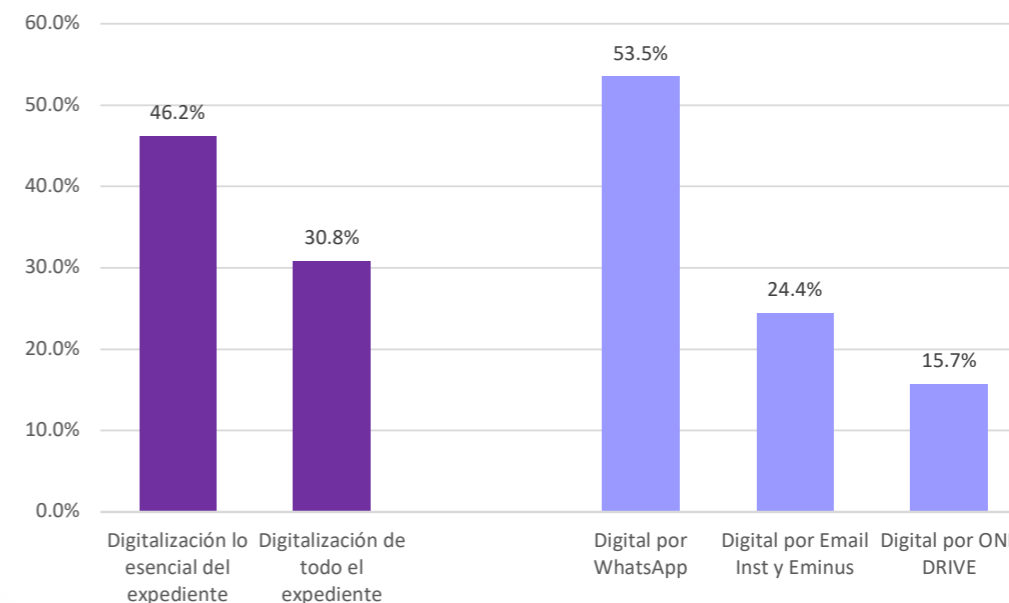


Figura 1. Expediente del tutorado

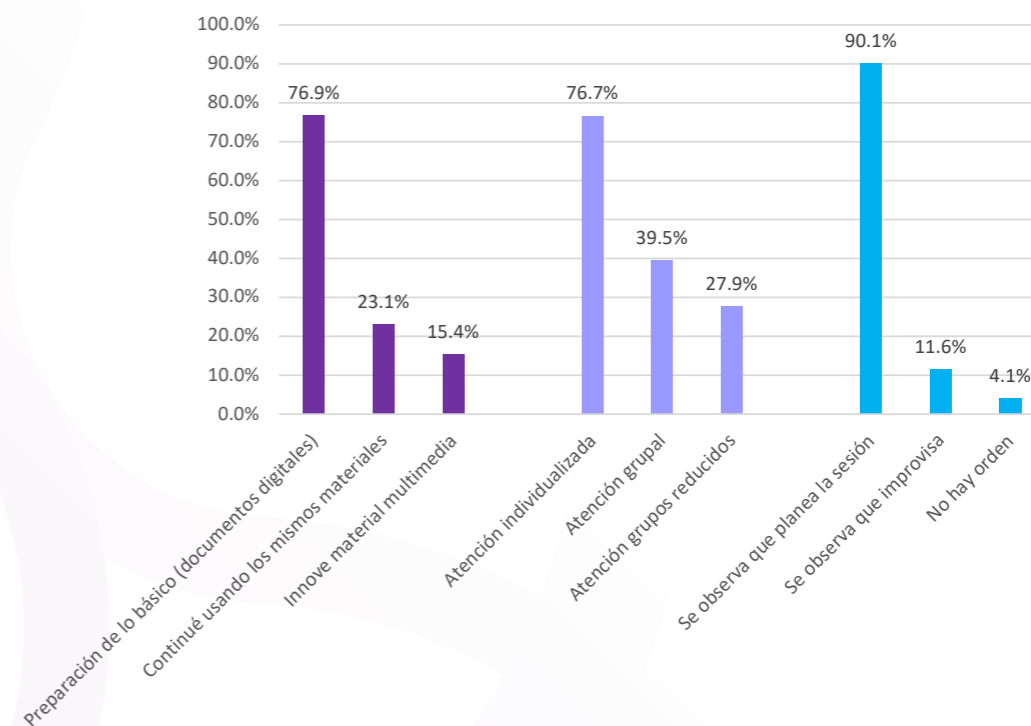


Figura 2. Desarrollo de la tutoría

cional y con apoyo de la plataforma Eminus, sólo el 15.7% mencionó que los tutores se han apoyado con el One Drive, del correo institucional.

Para el registro de la asistencia del tutorado a la tutoría por parte del tutor académico, se encontró que el 46.2% de los tutores usó la versión digital del formato que se utilizaba en las sesiones presenciales, mientras que el 30.8% dijo que innovó un formato en versión digital acorde a sus nuevas necesidades. Con respecto a los estudiantes, ellos mencionan que el 58.7% de los tutores académicos toman la asistencia en sus notas y apuntes personales, mientras que el 30.8% les solicitó permiso para realizar captura de pantalla, durante las sesiones; el resto menciona que no hay un registro formal.

Ante el cuestionamiento sobre cómo desarrollaron las sesiones de tutoría, el 76.9% de los tutores académicos mencionaron que prepararon lo básico con apoyo de documentos digitales para iniciar con tutorías virtuales, el 23.1% dijo que continuó con los mismos materiales que se habían empleado en las reuniones presenciales, el 15.4% expresó que innovó con materiales multimedia como vídeos, audios y documentos PDF; al hacer un comparativo con las respuestas que proporcionaron los estudiantes, el 76.7% de los tutorados mencionan que la atención que han recibido de sus tutores es de manera individual, el 39.5% dicen que las sesiones son grupales y el 27.9% comentó que sus tutores los han atendido en grupos reducidos. Además, se investigó sobre cómo observan el desarrollo de la sesión de tutoría, con respecto a la planeación o improvisación de ésta. El 90.1% dice que observa que su tutor académico planea las sesiones de tutoría, mientras que el 11.6% expresa que su tutor improvisa las sesiones y el 4.1% comenta que no hay orden en las reuniones.

La Figura 3 contiene resultados sólo de tutores académicos, muestra de qué manera hicieron el registro y preparación de la tutoría académica en términos de introducción, desarrollo y cierre de las sesiones.

En el primer conjunto superior de tres barras, se localiza que del total de los tutores académicos, el 76.9% mencionó que preparó lo básico con apoyo de documentos digitales, para desarrollar la tutoría virtual, el 23.1% dijo que continuó con el uso de sus materiales diseñados para

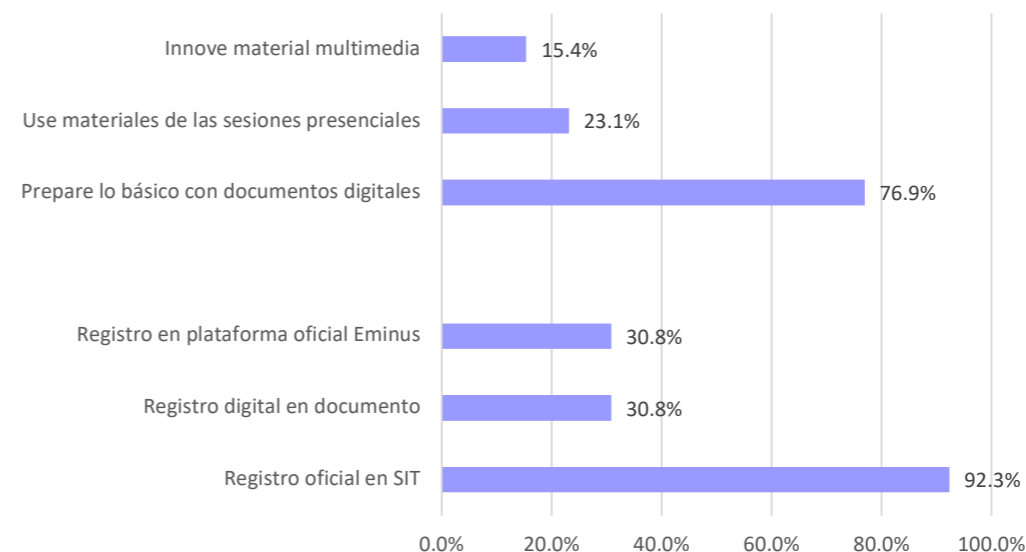


Figura 3. Registro y preparación de la actividad tutorial

las sesiones presenciales y el 15.4% comentó que elaboró nuevos materiales multimedia ya sean escritos, audio o vídeos para retroalimentar sus sesiones de tutorías. Adicional a esta información, en la confrontación de la muestra de estudiantes, el 62.8% de los jóvenes comentaron que sus tutores académicos en cada sesión de tutoría les preparan una serie de formatos digitales y que estos son los que utilizaban de manera ordinaria en las sesiones presenciales. En cambio, el 36.6% explicaron que sus tutores académicos les proporcionaron adicionalmente documentos diversos de tipo multimedia que les han servido de apoyo en el desarrollo de la tutoría académica.

Con respecto al registro de la actividad tutorial, el 92.3% de los tutores comentaron que han realizado los registros oficiales en el Sistema Institucional de Tutorías de la Universidad Veracruzana; además, un 30.8% comentó que, con anticipación a este registro oficial, realizan las capturas necesarias, ya sea en procesador de textos o en la plataforma oficial Eminus.

La segunda variable de estudio busca identificar qué dispositivos tecnológicos se usaron por parte de los tutores académicos para reali-

zar el enlace de comunicación y desarrollar las sesiones de tutoría. Todos mencionaron que cuentan con al menos una laptop para desarrollar las sesiones de tutoría, el 53.8%, mencionan que cuentan con un equipo móvil inteligente *smartphone* como apoyo en la interacción durante de la sesión de tutoría; además, el 23.1% dijo que tienen adicional un equipo de escritorio, el 30.8% cuenta con una impresora o escáner, de igual manera un 30.8% dijo que tiene a su disposición una tableta.

La tercera variable corresponde al uso de las herramientas digitales para la comunicación personal, colectiva y trabajo en grupo. En la siguiente sección se presentan la Figura 4, en donde se muestran los tres indicadores mencionados anteriormente.

Se localizan los resultados de tres categorías sobre el uso de las herramientas digitales para la comunicación, el primer conjunto de cuatro barras (de abajo hacia arriba) las respuestas de mayor frecuencia sobre las herramientas digitales para la comunicación personal, el siguiente conjunto de dos barras corresponde a las herramientas digitales para la comunicación colectiva y por último el conjunto de tres barras corresponden a las herramientas digitales para el trabajo grupal.

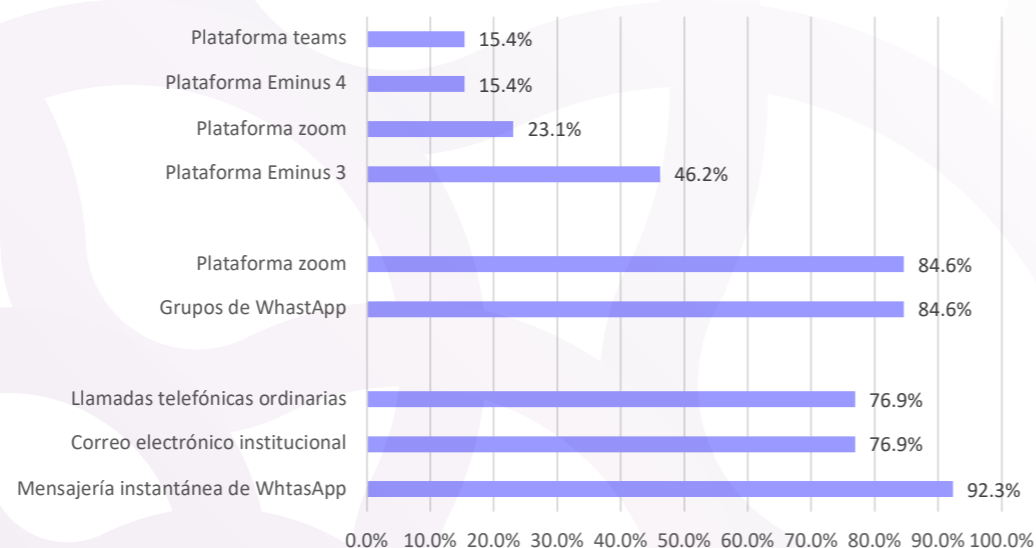


Figura 4. Herramientas digitales para la comunicación

Por un lado, el 92.3% de los tutores académicos mencionó que hace uso de la mensajería instantánea de WhatsApp como una forma de comunicación personal con sus tutorados y el 76.9% coincidieron en usar tanto el correo electrónico institucional y las llamadas telefónicas ordinarias. Al explorar esta variable en los estudiantes, respondieron que las herramientas digitales para la comunicación personal más utilizadas para los avisos con su tutor académico fue la mensajería instantánea de WhatsApp (91.3%), el correo electrónico institucional (62.2%) y las llamadas telefónicas ordinarias (16.9%).

Por otro lado, encontramos que las herramientas de mayor uso para la comunicación colectiva de parte del tutor hacia los tutorados son tanto los grupos de WhatsApp y la plataforma Zoom, coincide exactamente que el 84.6% de la población de los tutores hacen uso de estas herramientas. Los tutorados afirman, en coincidencia con las respuestas proporcionadas por los tutores académicos, el 84.9% dice que la plataforma Zoom es el medio de comunicación colectiva y el 72.1% que adicionalmente han usado los grupos de WhatsApp.

Para el trabajo grupal se usaron diversas herramientas digitales, pero la más sobresaliente es la plataforma institucional Eminus 3 (46.2%) y la plataforma Zoom (23.1%); coincidió que el 15.4% de los tutores hicieron uso de la plataforma institucional Eminus 4 y la plataforma Teams que proporciona el correo institucional del Office 365. En efecto, tal como lo expresan los tutores académicos, los estudiantes comentan que la plataforma Eminus 3, ha sido el medio por el que se ha realizado con mayor frecuencia el trabajo grupal (34.9%) y la plataforma Zoom (32.4%) y el WhatsApp con un 12%.

Al final del cuestionario tanto a los tutores académicos como a los tutorados se les preguntó cuáles habían sido las problemáticas o necesidades a las que se enfrentaron; para el análisis de este resultado se presenta la Figura 5.

En el primer conjunto de cuatro barras corresponde a las respuestas de los tutores académicos y el segundo conjunto de siete barras corresponden a las respuestas emitidas por los tutorados con relación a las problemáticas o necesidades enfrentadas ante las sesiones virtuales. En

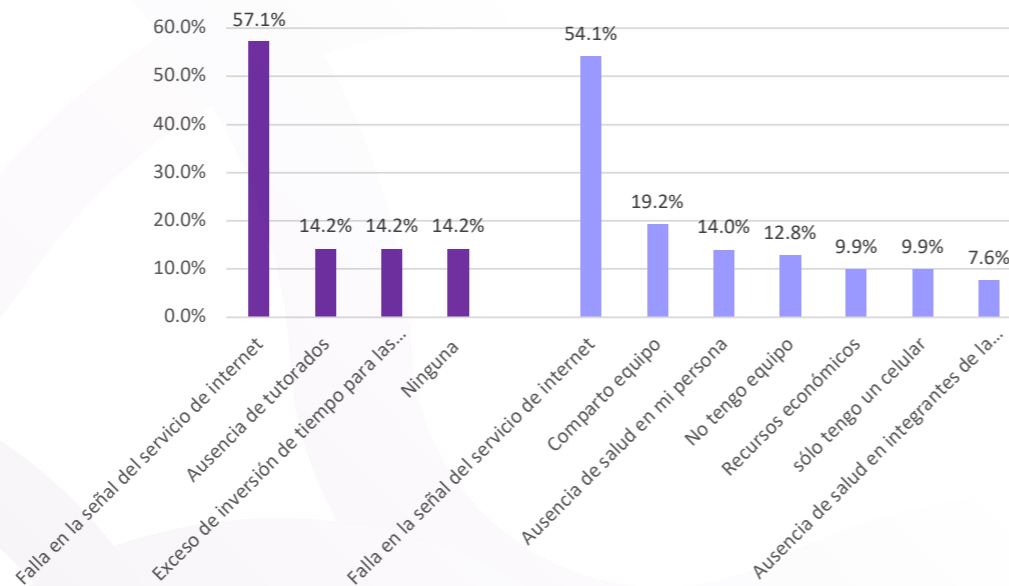


Figura 5. Problemáticas o necesidades enfrentadas ante las sesiones virtuales

el caso de los tutores académicos la pregunta fue abierta, el 57.1% coincidió que la falla en la señal del servicio de internet fue la problemática más recurrente, mientras que el 14.2% mencionó que la ausencia de los tutorados y el exceso de inversión de tiempo en el desarrollo de la tutoría virtual ha sido una de las problemáticas localizadas al momento de ejecutar las sesiones de tutoría virtual, sólo el 14.2% mencionó que no tuvo ningún problema para realizar la actividad.

En el caso de los estudiantes se dio un abanico de opciones para que ellos eligieran la problemática a la que se habían enfrentado, de igual manera se dejó un espacio abierto por si existiera la posibilidad de otra respuesta recurrente. El 54.1% dijo que las fallas en la señal del servicio de internet fue la problemática más acentuada durante las sesiones virtuales, mientras que el 19.2% comentó que deben compartir el equipo tecnológico con otro integrante de la familia, el 12.8% dice que no cuenta con dicho equipo y sólo el 9.9% dicen que cuentan con un celular para recibir la señal de las sesiones virtuales, el 14% comentó que la ausencia de su salud fue un problema a la que se enfrentaron, agregado que un 7.6% afirmó que la ausencia de la salud en un integrante de la fami-

lia, afectó considerablemente para que ellos continuaran con sus sesiones a distancia, sin contar que el 9.9% dijo que presentó problemas con sus recursos económicos.

Conclusiones

Como ya se ha mencionado en líneas anteriores, son 20 años en que el tutor académico se ha apoyado en el expediente impreso del estudiante para operar la tutoría académica, lo que llevó a la mayoría de los tutores a digitalizar todo el expediente o por lo menos los documentos esenciales, todo con el objetivo de iniciar la tutoría virtual. El medio más utilizado para compartir dichos documentos ha sido la mensajería instantánea de WhatsApp, en segundo término el correo institucional y la versión del Eminus 3, como plataforma oficial de trabajo docente para la Universidad Veracruzana, sólo una minoría hace uso del ONE DRIVE que provee el correo electrónico institucional. Cabe destacar que en su página el grupo Statista menciona que el WhatsApp es una aplicación usada por casi 2000 millones de personas en todo el mundo; lo que ha llevado a la practicidad para usar esta aplicación como medio de comunicación sincrónica (Statista, 2021).

En el tránsito hacia una tutoría virtual, se encontró que la mitad hace uso del formato tradicional para el registro de la asistencia, pero en su versión digital, el resto innovó un formato, además lo utilizó para la toma de notas en el seguimiento del tutorado. Las capturas de pantalla se convirtieron en evidencias para sustentar la presencia del estudiante y la realización de la tutoría.

El desarrollo de la tutoría académica virtual se acompañó de la preparación de documentos básicos que ya se poseían de manera impresa, en un poco más de una décima parte de los tutores innovaron materiales multimedia como una forma de apoyo en la tutoría virtual y para facilitar el proceso a los jóvenes estudiantes; con la tutoría virtualizada principalmente se atendió de manera individualizada a los tutorados, se observa un considerado trabajo grupal y de grupos reducidos como una forma de atender y cumplir con las sesiones. En voz de los tutorados nueve de cada 10, consideran que la forma en que los atienden sus tu-

tores es a través de una planeación, se observa un trabajo previo, el resto consideran que improvisan y no se observa un orden en la atención.

A partir de la actividad tutorial a distancia, recobra fuerza el registro oficial en el Sistema Institucional de Tutorías que tiene en su plataforma la Universidad Veracruzana; todos los tutores comentan que realizan este registro para culminar el ejercicio de la tutoría; sólo tres de cada 10 tutores mencionan que anticipadamente se apoyan de un documento digital para registrar toda la actividad antes de plasmarla en la plataforma institucional, algunos hacen uso del Eminus en su versión 3, para capturar datos importantes de la actividad tutorial.

Todos los tutores académicos poseen una computadora portátil para realizar los enlaces comunicativos virtuales con sus tutorados y sólo 2 de cada 10 tutores mencionan que tienen una computadora de escritorio adicional, sólo 3 de cada 10 poseen una table y una impresora a su disposición para realizar el ejercicio de atención a distancia. En contraposición más de la mitad de los estudiantes piensan que sus tutores académicos poseen una computadora de escritorio adicional al pc portátil y un teléfono móvil inteligente *smartphone*. Es importante recalcar que, aunque no todos hacen mención del móvil como un equipo tecnológico destacado es sin duda alguna, uno de los dispositivos que mayor uso se le ha dado en este tiempo de confinamiento y del desarrollo de las tutorías virtuales.

La herramienta digital para la comunicación personal usada con mayor frecuencia es la mensajería instantánea de WhatsApp, esto infiere que los equipos de mayor uso son los móviles *smartphone*; y también

para el trabajo colectivo se encontró que el uso de los grupos de WhatsApp tuvo preponderancia como herramienta digital para la comunicación colectiva agregándose el sistema de comunicación de la plataforma Zoom. Para el trabajo en grupo prevaleció el uso de la plataforma Eminus 3, en segundo lugar, la plataforma Zoom, y en menos frecuencia la plataforma Teams y Eminus 4; el poco uso de estas dos últimas herramientas es porque son de reciente conocimiento y manejo para la mayoría de los tutores académicos y tutorados.

Más de la mitad, tanto los tutores académicos y tutorados, mencionaron que el principal problema al que se enfrentaron en el desarrollo de la tutoría virtual fue la falla constante en la señal del servicio de internet; en el informe mundial de la UNESCO (2020) sobre el Covid-19 y educación superior, se muestra como mayor problema al que se enfrentan estudiantes es a la calidad y acceso del internet (p. 20). En segundo término, por parte de los tutores, ellos dicen que el problema fue que los jóvenes tutorados no se presentaban a las sesiones de tutoría y que éstas implicaban un exceso de inversión de tiempo para desarrollarlas; por su parte los tutorados comentaron que el deterioro de la salud propia y de algún integrante de la familia mermó su presencia en las sesiones de tutoría, así como eventos de que no había el presupuesto económico familiar requerido y el detalle de compartir equipos de cómputo con otros integrantes de la familia, los que los llevaba al uso del móvil *smartphone*, que también era insuficiente para desarrollar las sesiones de tutoría, sin considerar el tiempo que debía permanecer encendido el dispositivo tecnológico para cumplir con su objetivo.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México. (2000). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior (col. Biblioteca de la Educación Superior). [Archivo PDF]. <http://publicaciones.ANUIES.mx/pdfs/libros/Libro164.pdf>
- Calderón, Gonzalez y Torres. (2020). La percepción docente sobre las tutorías en el contexto del Covid 2019. [Archivo PDF]. https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:g-Vap-3-_W1EJ:https://revistas.upch.edu.pe/index.php/RPH/article/view/4030/4583+&cd=5&hl=es&ct=clnk&gl=mx
- Díaz R., J. L. (2021). Administración de la práctica tutorial en tiempos del Covid-19: Atendiendo las necesidades especiales de los alumnos universitarios a través de la tutoría en línea. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe1), 00003. Epub 26 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2557>
- García N., N. (2011). La función tutorial en el ámbito educativo. [Archivo PDF]. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-JW4dpdrrlwJ:https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/download/310/239+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>
- Hernández, Beltrán y Guisot. (2021). El modelo de tutoría virtual en tiempos de Covid-19: la perspectiva del profesorado tutor. [Archivo PDF]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8141983>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura (UNESCO). (2020). Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. [Archivo PDF]. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/Covid-19-ES-130520.pdf>
- Portal Statista. (10 de diciembre de 2021). Aplicaciones de mensajería más populares según el número de usuarios mensuales activos a nivel mundial a enero 2021. <https://es.statista.com/estadisticas/599043/aplicaciones-de-mensajeria-mas-populares-a-nivel-mundial-de/>
- Universidad Veracruzana. (1999). Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para nivel Licenciatura [Archivo PDF]. https://www.uv.mx/formacionintegral/files/2020/02/Nuevo_Modelo_Educativo_Lin.pdf
- Universidad Veracruzana. (2008). Estatuto de los alumnos 2008 [Archivo PDF]. <https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/estatuto-delosalumnos2008.pdf>
- Universidad Veracruzana. (2009). Reglamento del sistema institucional de tutorías [Archivo PDF]. <https://www.uv.mx/legislacion/files/2017/07/Tutorias-Universidad-Veracruzana.pdf>

La acción tutorial virtual en tiempos de pandemia, desde la perspectiva de los tutorados

María Enriqueta López Salazar

Universidad de Guadalajara

enriqueta.lopez@redudg.udg.mx

Eduardo González Álvarez

Universidad de Guadalajara

eduardo@udgvirtual.udg.mx

Jonathan Alejandro González García

Universidad de Guadalajara

jonathan.gonzalez@redudg.udg.mx

Resumen

La pandemia por el Covid-19 llegó y modificó la realidad, los hogares se transformaron en espacios de escuelas y oficinas desprovistos de la infraestructura propia para llevar a cabo las actividades; en el ámbito educativo, el mayor impacto fue que emergió la modalidad virtual, en particular para el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque existen instituciones como el Sistema de Universidad Virtual (suv) de la Universidad de Guadalajara que no ha adquirido relevancia; sin embargo, la situación de cambio, que no debía tomarla por sorpresa, la impactó dejando al descubierto la fragilidad del sistema. La pandemia permitió que se afianzaran las acciones tutoriales a través de medios virtuales, lo que puso de manifiesto su importancia. En este sentido, en este texto se presentan los resultados de la investigación que lleva a cabo en el CA862 adscrito al suv acerca de las tutorías, en particular, de acciones tutoriales virtuales en tiempos de pandemia por la Covid-19, desde la perspectiva de los tutorados, que van, desde los datos de identificación del tutor hasta su opinión del propio programa, aplicando una entrevista que recaba el sentir y que, lleva a resultados que permiten identificar tanto las fortalezas como las debilidades de las acciones, así mismo, pone de manifiesto su importancia.

Palabras clave: Plan de acción tutorial, tutoría virtual, Covid-19, TIC.

Introducción

Es a partir del 17 de marzo de 2020 que la Universidad de Guadalajara, a través de la máxima autoridad que es el Consejo General de Rectores, emite una circular (Secretaría General, 2020) en que informa que se suspenden las clases presenciales, lo cual no debía tomar por sorpresa a los estudiantes del Sistema de Universidad Virtual (SUV), considerando que la formación se lleva a cabo cien por ciento en modalidad en línea con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), eliminando las barreras de tiempo y espacio; sin embargo, la pandemia por el Covid-19 llegó, impactó y modificó la realidad de la formación escolar. Ante el inesperado cambio, los espacios en los hogares se transformaron ya que tuvieron que enfrentar cambios en lo familiar y lo laboral, pero sobre todo en el ámbito educativo, ya que tuvieron que improvisar espacios familiares para desarrollar actividades del trabajo y sobre todo, escolares; en ocasiones los hogares estaban desprovisto de las herramientas necesarias, lo que propició cambios en el proceso de formación de los estudiantes.

El objetivo general del Programa de tutoría del Sistema de Universidad Virtual (SUV) es «Contribuir al mejoramiento académico de los estudiantes del SUV, para fortalecer su ingreso, permanencia y egreso, en la perspectiva de una formación integral, a través de un adecuado acompañamiento durante su trayectoria, sea para el acceso a otro nivel educativo o para su inserción en el ámbito laboral» (UDGVirtual), con base en lo anterior el CA862 del SUV desarrolla un proyecto acerca de la tutoría como estrategia para la retención estudiantil, del cual emana el presente trabajo, considerando la actividad de tutoría en línea como una tarea encomendada a los profesores o asesores para los estudiantes como parte de la formación integral.

Cabe mencionar que debido al actual contexto global altamente demandante y competitivo, así como a las condiciones generadas por la pandemia de la Covid-19, la educación superior virtual ha adquirido un carácter preponderante al ofrecer sus programas educativos a través de plataformas que operan mediante el uso de la Internet, para facilitar la comunicación, la interacción e interconexión que, posibiliten afrontar

los cambios generados ante un acontecimiento que se hace presente a nivel mundial, sin comprender la complejidad pero viviendo las consecuencias como actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la orientación se hace presente en la etapa de formación superior virtual cuando, es probable que, menos se manifieste su necesidad, por lo que los servicios de formación se convierten en necesarios a través de acciones tutoriales como estrategia fundamental durante la formación escolar.

Por tanto, en la trayectoria escolar superior los aspectos formativos demandan un enfoque de tutoría universitaria, es un momento ideal para evidenciar su importancia, considerando elementos que sean pilares y reveladores de la realidad de cómo perciben las acciones tutoriales los estudiantes de nivel superior de la licenciatura en Administración de las Organizaciones (LAO) del SUV de la Universidad de Guadalajara; del total de estudiantes se seleccionó una muestra, a quien se aplicó una entrevista para identificar, en una etapa de pandemia, desde aspectos relacionados con la identidad de los tutores, algunas acciones que emanan de un plan y opiniones del programa. Se encontraron resultados que permiten identificar las fortalezas y debilidades de la difícil labor del tutor frente a un tutorado, lo que coadyuva en una adecuada planeación de las acciones de tutoría virtual.

Justificación

El referente del diseño de los programas de tutoría para la educación superior es la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), conservando el modelo educativo de cada institución. A principios del siglo XXI es cuando se publica el Programa Institucional de Tutorías (PIT) con el propósito de mejorar «indicadores de desempeño escolar, mediante el ofrecimiento de un apoyo formal y sistemático al estudiante» (ANUIES, 2000). Por tanto, cualquier programa, modelo, acción que favorezca la formación de los estudiantes debe ser impulsado desde las instituciones, por ello es ampliamente justificada la acción tutorial que emane de los PIT como alternativa, más allá del contexto académico.

Antes de continuar, es importante mencionar el concepto de formación integral desde el SUV que tiene como objetivo contribuir a una formación humana y solidaria que fortalezca los valores, las actitudes, las aptitudes y las habilidades de la comunidad estudiantil. El fin es lograr la integración en el entorno y la búsqueda de mejores condiciones de vida. Consta de tres ejes: tutoría, desarrollo cultural y prevención de la salud (UDGVirtual, 2021). Todas las acciones se registran en el Módulo Virtual de Tutoría (MVT), por tanto, la tutoría tiene como propósito mejorar el desempeño académico del alumnado y es una herramienta en la formación integral.

Problema

Son varios los problemas asociados que surgen en dos contextos, el del tutor y del tutorado; por un lado, el tutor que participa activamente, que conoce el PIT y el programa del SUV, así como el plan de acción, identifica los problemas de los tutorados y ofrece orientación, apoyo, propone actividades para resolverlos, en general problemas de la propia formación (Romo, 2011). Por otro, tutorados formándose en la virtualidad cuyo principal problema es que desconocen la figura del tutor y en ocasiones llegan a rechazar las acciones recibidas, lo que demanda orientar o reorientar la estrategia tutorial para enfrentar y no permitir que se agudicen y evitar «la persistencia de problemas como los de deserción, repetición y abandono, que agobian, ya por varios años, a las instituciones mexicanas de educación superior» (Romo, 2011, p. 63).

Sin duda, son muchos y variados los problemas que se generan desde el propio concepto de tutoría, tutor, sus funciones, características y una serie de elementos que parecieran surgen y se adicionan en pro de fortalecer un programa.

De acuerdo con ANUIES (2000), antes de impulsar la creación de un programa formal se debe definir la tutoría, por tanto, se convierte en la primera tarea que se aborda en el presente documento teniendo como punto de partida la presentada por ANUIES citada en (González y Avelino, 2016) como «un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención per-

sonalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza» que, por su impacto se considera como «oficial» y punta de lanza para ser considerada por las diferentes instituciones de educación superior (IES).

Para el contexto virtual que nos ocupa «La tutoría consiste en un proceso de acompañamiento personalizado durante la formación de los estudiantes y comprende una serie de acciones estratégicas que involucran diversos actores, implican distintos niveles de intervención y se pueden realizar en entornos mediados por la tecnología, sean institucionales o externos» (UDGVirtual).

Entre los elementos comunes y de apuesta en los programas de tutoría están mejorar la eficiencia terminal y los índices de titulación que serían una consecuencia exitosa de todo lo anteriormente mencionado. Mediante la acción tutorial es posible abatir los índices de deserción, podríamos afirmar que el programa de tutoría es una solución. Lo anterior se resume en el propósito de mejorar los indicadores de retención, aprovechamiento y rendimiento académico a través de los diferentes servicios de apoyo que brinda un tutor capacitado para mejorar el desempeño académico.

Conceptos como acompañamiento remiten a dos o más personas que mantienen una buena relación, la tutoría no podría forjarse sin la dualidad mencionada, otra es la orientación que va de la mano con el acompañamiento que se ofrece al tutorado que da lugar a un vínculo afectivo que abonará a una mejor formación académica y que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes, lo que lleva a concebir la tutoría como una acción que debe emanar de una adecuada planeación.

Se considera a la acción tutorial como la orientación llevada a cabo por el tutor y por el resto del profesorado; de acuerdo con Álvarez (2006) la acción tutorial debe formar parte de un plan ya que la justificación de la misma depende de su planificación y desarrollo, de aquí su importancia, pero, también se deben considerar los aspectos administrativos que faciliten las condiciones para llevarla a cabo, cabe mencio-

nar que, el Plan de Acción Tutorial (PAT) es un instrumento para dinamizar la acción tutorial, es decir, contiene las acciones tutoriales y «más que un documento debe entenderse como un instrumento que impulsa la realización de una acción tutorial planificada, sistemática y efectiva» (Álvarez, 2006, p. 35).

Los planes de acción deben diseñarse, elaborarse con plena orientación hacia el tutorado y sus necesidades. En el contexto virtual que nos ocupa, como ya se mencionó, existe un módulo (MVT) que contiene información del expediente escolar del estudiante, con número de créditos cursados, materias no aprobados, si se encuentran en situación de riesgo por incurrir en la aplicación del artículo 33 (reprobar dos ocasiones consecutivas la misma materia) licencias y algunos rasgos personales como alguna discapacidad, etapa de embarazo, enfermedades, entre otros aspectos que aportan elementos y dan luz para la adecuada planeación tutorial.

No existe ni debe existir un plan o modelo generalizado para la labor del tutor virtual, ya que le quitaría el matiz «humano» propio de cada individuo, pero se debe tener claro que en algunas instituciones la función del docente y del tutor están separadas, mientras que, en otras, la misma persona lleva a cabo ambos roles. Menciona Berge (1995) citado en (López, 2021) un tutor debe desempeñar cuatro funciones básicas: la pedagógica, que guía acciones acerca de las competencias; la social, que crea un entorno amigable para favorecer el proceso de aprendizaje; la de gestión, entendida como relativa a los expedientes de los tutorados y diversos trámites escolares (becas, licencias, baja de cursos, entre otros); la técnica, que orienta respecto de las posibilidades que la virtualidad no solamente ofrece sino que demanda. Cabero (2018) agrega la función orientadora, ya que, el tutor debe ser guía y asesor en la acción formativa (Castell, Martín y Calderón, 2018).

Metodología

Teniendo como punto de partida los rasgos distintivos de la acción tutorial virtual, así como el análisis cualitativo del proyecto del que sur-

gen varios cuestionamientos, como son: ¿qué se hace? ¿cómo? ¿para qué? ¿quiénes participan?

Menciona (Strauss y Corbin, 2016) citado en (López, 2021), que cuando se refiere a estudios del quehacer cotidiano, de las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, los datos no pueden cuantificarse, por lo que es necesario realizar una investigación cualitativa, seleccionada para el proyecto. El enfoque cualitativo examina la forma en que los estudiantes perciben, interpretan y experimentan los fenómenos que les rodean como es la pandemia de la Covid-19 (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). La ruta cualitativa es iterativa o recurrente, las etapas son acciones para adentrarse en el problema y en la tarea de recolectar y analizar, como sucede en la problemática de la pandemia, desde la percepción de los estudiantes virtuales.

Para la muestra cualitativa se determina la inmersión inicial, siendo tentativa y se ajusta al momento del levantamiento; no es probabilística, ni busca generalizar resultados sino profundizar en el fenómeno de estudio, lo cual, además de enriquecedor permite dar cuenta del sentir de los tutorados participantes que externan desde su propia experiencia su sentir respecto de la acción tutorial recibida durante un periodo de pandemia, siendo el objetivo la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad. Para la recolección de los datos se consideraron cuatro categorías: identidad, comunicación, servicios y comentarios, mediante una entrevista cuya estructura se muestra en la Figura 1. Dadas las condiciones, se realizó vía telefónica consiguiendo respuestas desde la perspectiva de las acciones de tutoría en una situación de pandemia, siendo un método de sensibilidad para captar las experiencias y significados vividos (Kvale, 2011).

El ciclo escolar es el 2021A que comprende del 16 de enero al 15 de julio de 2021, con un total de 1 455 estudiantes de la LAO se seleccionó una muestra de seis tutorados que cursan en diferentes ciclos, cuatro del género femenino (F1, F2, F3, F4) y dos del masculino (M1, M6), a quienes se envió una invitación para participar en la que se solicitó autorización para hacer uso de la información proporcionada para fines del presente

Categoría	Preguntas
Identidad	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Ingresaste al Módulo Virtual de Tutoría? • ¿Identificas o conoces a tu tutor (nombre)?
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Estableciste contacto durante el ciclo escolar 2021A (enero-julio de 2021) y por cuáles medios? • ¿Diste respuesta a sus mensajes?
Servicios	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Solicitaste apoyo? • ¿Qué tipo de apoyo? • ¿Presentaste alguna afectación por el Covid-19? • ¿Qué te pareció el contacto?
Comentarios	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opinas del programa de tutoría en particular en tiempos de pandemia (Covid-19)? • ¿Qué sugieres para el programa?

Figura 1. Estructura de la entrevista

trabajo, todos estuvieron de acuerdo, quedaron grabadas las respuestas que, se transcribieron y guardaron en archivo de Word en un Drive, para futuras consultas de los integrantes del CA.

Resultados

Para dimensionar el impacto de las acciones, es importante identificar el universo de estudio; para el 2021A la Figura 2, muestra el total de tutorados de la LAO, con base en los registros del MVT, el 45 por ciento, recibió alguna acción tutorial, del guía y asesor en la acción formativa (Castell, Martín, y Calderón, 2018).

El MVT es la herramienta en la que se registra el expediente y las acciones derivadas de la tutoría, por lo tanto, es un espacio del tutorado al que tienen acceso todos los asesores de los cursos, la responsable del programa de tutoría, el tutor, becas, el coordinador de la licenciatura, entre otros. Con base en la primera categoría «Identidad del tutor», que implica reconocer la dificultad de construir una identidad, sobre todo para el asesor cuyos tutorados no son los estudiantes de sus cursos (Quiroz, Pérez y García, 2018), como asesor en el día a día debe dar respuesta, también, a las necesidades de los tutorados, lo cual se registra y

toma relevancia para fines del presente documento. De los entrevistados, el total ingresó al MVT al inicio del ciclo escolar para actualizar datos y declara identificar que tiene un tutor, aunque uno de ellos no recuerda el nombre ni el género.

Para la segunda categoría de análisis en cuanto a la comunicación, considerando el uso de las TIC en la modalidad virtual y, dada la situación de pandemia por el Covid-19, las principales herramientas mencionadas son el correo electrónico personal del MVT, el WhatsApp, cabe aclarar que el uso no garantiza el éxito pero sí, supone que, son recursos para identificar situaciones de los tutorados y ofrecer soluciones. Los tutorados declaran:

- M1 «No tuve contacto, quizás por tiempo»
- F1 «Más de treinta veces, regularmente por correo electrónico y ¡claro! Que di respuesta a sus mensajes
- F2 «Fueron más de cinco veces, no recuerdo con exactitud, siempre trato de dar respuesta»
- F3 «Todas las veces que fueron necesarias e incluso en horarios fuera de lo normal, la comunicación por whats app y en ocasiones por mensajes del MVT y en alguna ocasión por correo electrónico»
- F4 «Cuatro veces, por cuestiones generales»
- M2 «No tengo el dato en la memoria pero fueron pocas, por el correo electrónico»

Cuatro de seis declaran que tuvieron comunicación mediante el correo electrónico personal del MVT, en diferentes ocasiones, una además,

Ciclo escolar	Total de tutorados	Tutorados con acción tutorial
2021A	1 455	653

Figura 2. Total de tutorados de la LAO

Fuente: Información obtenida de la Coordinación de Planeación del suv

mediante el WhatsApp y solamente M1 no tuvo comunicación con su tutor. Como seres humanos se necesita la comunicación por cualquier canal o medio virtual, pretendiendo incidir en la formación de manera orientadora, de no hacerlo, se corre el riesgo de no reconocer la figura del tutor y que cualquier acción que se realice no tenga éxito.

En cuanto a la categoría acerca de los servicios, se pretende indagar en los tipos de apoyo que solicitaron a los tutorados, pero sobre todo, si presentaron alguna afectación por el Covid-19. Para finalizar, sobre su perspectiva acerca del resultado de establecer contacto con el tutor. A continuación, las respuestas:

- M1 «No, ninguna, no hubo contacto»
- F1 «Sí, solicité apoyo académico y... moral; sí, sí me afectó el Covid, primero se enfermó mi mamá, luego mi hermano y también yo, fue muy tremendo, tardé en recuperarme, me sentí muy, muy mal pero, no le dije a la tutora. Me parece excelente, súper tutora»
- F2 «Sí, al principio, apoyo para que un asesor me retroalimentara una actividad donde ya había pasado varios días sin calificación; no, no he tenido la situación de la enfermedad ni mi hija tampoco. La tutora excelente, sin dudarle, un excelente ser humano y profesional»
- F3 «En cuanto a dudas con respecto a las instrucciones y del cómo realizar las actividades. El trato de la asesora fue muy respetuoso, cordial, paciente y con mucho respaldo pedagógico... oh, me confundí estoy hablando de la asesora de laboratorio, de mi tutor, le consulté una duda y la solucionó, también respetuoso. Me cuidó mucho, no salimos para evitar contagios como vivo en San Luis Potosí»
- F4 «Cuando recibí un correo le comenté de los recursos no encontrados en la plataforma, para la realización de las actividades. Contestó en los sitios que podía buscar y que preguntara al asesor. En mi familia sí hubo el Covid-19, pero hace como un

año pero, ya lo superamos, no me gusta recordarlo. El trato del tutor fue bueno.»

- M2 «Excelente, solucionó mi duda. No, no recuerdo de qué pero en mi trabajo si ha habido varios enfermos de Covid, yo no, ya me vacuné.»

De aquí la trascendencia del diseño y elaboración de los planes con orientación en el tutorado y sus necesidades, oportuno reconocer la trascendencia del registro en el módulo que permite dar cuenta de situaciones de riesgo, factores que podrían influir en la acción tutorial como la edad, el género, el lugar de residencia, la identificación oportuna de necesidades que es todo un reto, también podría convertirse en una oportunidad de contribuir a la disminución del rezago y la deserción, objetivos en el PIT y, principales problemas que afronta el estudiante durante la formación.

La categoría de comentarios permite identificar con claridad la perspectiva de los tutorados entrevistados del programa en el que está implícito el plan de acción tutorial, en tiempos de la pandemia por el Covid-19 podría considerarse como una evaluación, a continuación las respuestas:

- M1 «No hubo necesidad de solicitar o más tiempo o de solicitar apoyo del programa de tutoría»
- F1 «Siempre me parece súper bien, el programa de tutoría a mí»
- F2 «Es un excelente apoyo y guía para dudas e inquietudes que se presentan a lo largo de la carrera.»
- F3 «En la pandemia es lo mismo. Fue muy completo, la asesora estaba muy preparada para desempeñarse como en sus funciones de tutoría»
- F4 «Creo que es un excelente programa... ya que nos permite tener un contacto más cercano con nuestros tutores y conocer las dudas generales del semestre en cuestión... en cualquier tiempo.»

- M2 «Me parece bien, en la pandemia me orientó para dar de baja una materia que, no pude, nomás no y así ya no reprobé»

Cabe resaltar los principales actores de las acciones tutoriales: tutor-tutorado-la administración; cada uno asume un rol específico y de gran importancia, el conocimiento del tutor en los diversos aspectos tanto de la formación como para orientación; la percepción de los tutorados respecto a la importancia y trascendencia de las acciones tutoriales; y la parte administrativa referente a la ejecución oportuna del resultado de la acción, cuando así se requiera.

Para finalizar, y como parte de la cuarta categoría, de las sugerencias de los tutorados acerca del programa, las respuestas:

- M1 «Del programa, no, no lo conocí muy bien, con o sin pandemia.»
- F1 «Me parece excelente, así como está»
- F2 «Agregar, es que se le hiciera más promoción a esta herramienta con infografías por correo, a veces uno no se entera que existe este apoyo en la plataforma, o no se sabe el rango de apoyo que un tutor ofrece. Yo me enteré hasta séptimo semestre que existía esta guía. En pandemia es más importante el apoyo y la orientación para las materias.»
- F3 «Considero que, algunos tutores deben de estar más al pendiente con los alumnos para darles seguimiento oportuno y reducir los niveles de deserción escolar.»
- F4 «El uso de redes sociales y poder compartir una charla con los tutores a través de reuniones virtuales con el apoyo de Zoom y Meet.»
- M2 «A mí me parece bien, como está o bueno lo que me dice.»

Las respuestas dan cuenta de la perspectiva de los tutorados virtuales acerca del programa que engloba acciones inherentes a la tutoría.

Conclusiones

Dadas las condiciones de pandemia, la tutoría virtual ha cobrado relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje superior mediante la interacción de los principales actores, a saber: tutor-tutorado-administración; la última entendida como cualquier encargado de un proceso administrativo ya sea, becas, control escolar, entre otros.

La relación del tutor-tutorado virtual debe ser bidireccional, aunque se presenta la perspectiva del segundo, siendo importante que, el primero, incorpore acciones que identifiquen su rol en el proceso, mediante un mensaje de bienvenida y presentación al inicio escolar, lo que permitiría una relación más cercana, de confianza y en colaboración, pero sobre todo adquirir una imagen, una etiqueta como tutor, en la labor de orientar. Los tutorados declaran identificar a su tutor, por tanto, resta que el tutor adquiera la imagen como tal que le permita interactuar independientemente del rol de asesor.

El uso de las TIC se ha intensificado por las condiciones de la pandemia, de manera que las plataformas educativas los foros, chats, las videoconferencias, el correo electrónico se convirtieron en los medios para desarrollar las acciones tutoriales mediante un plan formativo que se adapte a las necesidades y expectativas de cada tutorado, ya que el ser humano es social por naturaleza, requiere de una comunicación constante, por eso las TIC resultaron ser un factor determinante para la relación tutor-tutorado. Al respecto, se favoreció cualquier herramienta para expresar necesidades en su formación y no sentirse aislado o sin apoyo. El trabajo permite concluir que la comunicación en la acción tutorial virtual dispone de herramientas para optimizarla, enriqueciendo el intercambio comunicativo y la propia acción tutorial.

La acción tutorial debe favorecer la consolidación en la formación integral del tutorado de tal forma que permita dar respuesta a las necesidades en los diferentes contextos como el educativo, personal y profesional, de aquí emana que, en la formación superior virtual la planeación de acciones tutoriales debe adquirir mayor importancia, distinguiendo

no solamente las necesidades en la formación, también si se tiene alguna discapacidad o bien cuando se contrae el Covid-19 tanto por parte del tutorado como de un familiar, se deben ofrecer respuestas de apoyo con base en las necesidades.

La acción tutorial depende de la perspectiva de los actores principales del proceso en cuanto a la manera de realizarla; mediante una planeación alineada a contribuir al desarrollo de competencias en el con-

texto académico, buscando mejorar el rendimiento escolar, sin dejar de lado, impulsar las capacidades de formación integral.

El PAT debe diseñarse y elaborarse en el marco del PIT con base en sus objetivos, pero definiendo líneas de acción y participación colaborativa de los principales actores del proceso, a saber, tutor-tutorado y la parte administrativa que posibilita, enfocándose en las actividades que, ponen en riesgo la trayectoria del tutorado.

Referencias

- Álvarez, M. (2006). Planificación y organización de la acción tutorial (PAT). En S. Rodríguez, *La Acción Tutorial: su concepción y su práctica*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia, p. 27-80).
- ANUIES. (2000). *Programas Institucionales de Tutoría*. http://evirtual.uaslp.mx/FCQ/tutorias/Documentos%20compartidos/INTRODUCCION/PROGRAMAS%20INSTITUCIONALES%20DE%20TUTORIA_ANUIES.pdf
- Cabero, J. (s.f.). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 1 (1), 5-22.
- Castell, J., Martín, C., y Calderón, D. (2018). La función tutorial online a lo largo del proceso educativo. En J. Gustems, *Retos de la tutoría universitaria: por una presencia efectiva en la formación de los maestros*. Barcelona: Gustems Carnicer, Josep, p. 49-60)
- González, A., y Avelino, I. (25 de Mayo de 2016). Tutoría: una revisión conceptual: https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiguas/38/38_Gonzalez_Palacios.pdf
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- López, E. (2021). El impacto del Covid-19 desde la perspectiva de estudiantes virtuales de licenciatura. *educ@rnos*, 75-87.
- Quiroz, J., Pérez, C., y García, R. (2018). La construcción identitaria de las y los tutores: ¿una crisis? *Revista de educación, cooperación y bienestar social*, p. 35-38.
- Romo, A. (2004). *La incorporación de los programas de tutoría en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- Romo, Alejandra. (2011). *La Tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México: ANUIES.
- Secretaría General. (2020). Circular No. 04. Guadalajara, Jalisco, México.
- Sistema de Universidad Virtual. (2021). Informe de actividades 2020. Guadalajara, Jalisco, México.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- UDGVirtual. (2021). *UDGVirtual Formación integral*. Formación integral: <http://formacionintegral.udgvirtual.udg.mx/>
- UDGVirtual. (s.f.). Programa de Tutoría en UDGVirtual. Guadalajara, Jalisco, México.

Retos a los que se enfrentan las y los estudiantes de nivel superior: la labor de la tutoría en el marco de la pandemia

Eva Guzmán Miramontes

Instituto Tecnológico José Mario Molina Pasquel y Henríquez, Unidad Académica Zapopan

eva.guzman@zapopan.tecmm.edu.mx

Resumen

A consecuencia de la pandemia del Covid-19, se impusieron como medidas de protección mundial la cuarentena, el aislamiento social y el distanciamiento físico, por lo que fue requerido hacer ajustes en las instituciones educativas para continuar los procesos educativos. En este escenario, la tutoría tuvo un papel fundamental en la implementación de las nuevas estrategias educativas en el Instituto Tecnológico José Mario Molina Pasquel y Henríquez (ITJMMPyH). El objetivo del presente trabajo es identificar los retos a los que se enfrentaron las y los estudiantes universitarios del ITJMMPyH, debido a la suspensión de actividades presenciales y al tránsito a las actividades en línea; así como, a la labor de la tutoría en el marco de la pandemia.

La metodología utilizada fue un estudio exploratorio, no experimental y descriptivo a través de la aplicación de un cuestionario en línea. Se observó que, debido a la pandemia, el alumnado lidió con retos y problemáticas que impuso la educación a distancia y/o híbrida; pero, además enfrentó diversos efectos en la salud y las emociones. La magnitud de la pandemia del Covid-19 a nivel mundial, regional, nacional y local ha afectado a las instituciones, actores y procesos que tienen lugar en la educación superior. Es por ello por lo que las tutorías han sido consideradas como herramientas con potencial pedagógico relevante, en este tenor, se requiere plantear una nueva forma de experimentar y resolver los problemas que afrontan las y los alumnos.

Palabras clave: Tutoría, retos, pandemia, Covid-19, educación superior.

Introducción

A finales de 2019 surgen los primeros casos de infección de un nuevo coronavirus en China, la Covid-19, que se propagó a nivel mundial. A partir de ello, varios aspectos de la vida contemporánea comenzaron a reorganizarse, entre ellos, las actividades educativas en los diferentes niveles de educación. Respecto a la educación superior, se adoptaron estrategias para homogeneizar los protocolos de salud y seguridad de las poblaciones. Algunas de las medidas implementadas fueron la cuarentena, el aislamiento social y el distanciamiento físico.

Asimismo, se implementaron acciones para monitorear los procesos de desarrollo de los estudiantes en cuestiones emocionales y académicas, además de analizar el desarrollo del docente en este contexto y sus posibles repercusiones en relación con la salud mental y ocupacional. En este contexto, la tutoría ha tenido una labor importante durante el contexto de la pandemia del nuevo coronavirus, de la Covid-19 en estudiantes de nivel superior (Scorsolini-Comin, 2020).

Frente a ese panorama las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen el trabajo de incrementar la calidad del proceso formativo, aumentar el rendimiento de las y los estudiantes, reducir la reprobación y el abandono, para lograr índices de aprovechamiento y de eficiencia terminal satisfactorios. Además de responder a las demandas sociales con más y mejores egresados que puedan lograr una incorporación exitosa al mercado de trabajo (ANUIES, 2001), aunado a la necesidad de hacer frente a la nueva realidad que vive la sociedad.

El objetivo del presente trabajo es identificar los retos a los que se enfrentan los estudiantes universitarios debido a la suspensión de actividades presenciales y el tránsito a las actividades en línea; así como, la labor de la tutoría en el marco de la pandemia.

Durante la contingencia sanitaria por la Covid-19, las clases presenciales fueron reemplazadas por alternativas virtuales. Para ANUIES (2001), es importante apoyar al estudiante en el desarrollo de una metodología de estudio y de trabajo, ofrecerle apoyo y supervisión en temas de mayor dificultad en las diversas asignaturas y crear un clima de confianza entre tutor y estudiante. Sin importar las circunstancias que

se les presenten, por ello, durante la pandemia, la tutoría se volvió más necesaria que nunca.

Se considera que la educación superior debe tener como eje una visión innovadora y un nuevo paradigma para la formación de las y los estudiantes, entre cuyos elementos están el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser), el reconocimiento de que el proceso educativo puede desarrollarse en diversos lugares formales e informales y el diseño de nuevas modalidades educativas, en las cuales el estudiante sea el actor central en el proceso formativo (ANUIES, 2001).

Por lo tanto, es importante hacer un cambio en el proceso enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de lograr aprendizajes significativos para los estudiantes, ya que son los protagonistas de dicho aprendizaje y podrían, además, hacer un uso más eficiente de los avances tecnológicos empleados en educación.

Al respecto, Mazadiego (2009) enfatiza la importancia y responsabilidad que implica la tutoría como un proceso de acompañamiento durante la trayectoria de cada tutorado. Indica que, a través del sistema de tutorías se puede lograr que el estudiante sea responsable de su propio aprendizaje, que asuma una actitud proactiva, autodidacta y que sea orientado por su tutor, de manera que logre una formación integral que le permita el aprovechamiento de las oportunidades laborales que se le presenten. Todo esto puede ayudar a la disminución del fracaso escolar y al aumento de la eficiencia terminal.

De ahí la labor de las tutorías en el proceso educativo de los estudiantes, en el nivel superior y en específico, en tiempos de pandemia, requieren de una adecuación tanto de programas como de acciones educativas. Las y los alumnos, en medio de este difícil contexto, no podían prescindir de su tutor. De esta manera, las IES tuvieron que implementar estrategias para mantener viva la comunicación entre el tutor y el tutorado a pesar de las condiciones poco habituales que se vivían en el mundo. Se utilizaron herramientas de colaboración como Zoom, Google Meet y Microsoft Teams, además de las redes sociales como Face-

book o WhatsApp, entre otras. En esta misma línea de acción, la coordinación de tutorías del ITJMMPyH estuvo presente en la planificación e implementación de distintas actividades mediante el uso de Internet. Se aprovecharon las vías de comunicación sincrónica y asincrónica y se propició la utilización de portafolios electrónicos para las actividades propias del programa de tutorías.

Dicha experiencia pedagógica evitó el aislamiento social y el distanciamiento físico, y permitió llevar a cabo intercambios y retroalimentaciones entre tutores y tutorados. De ahí que, gracias a la tutoría, se obtuvieron resultados sobre los problemas y retos que enfrentaron las y los estudiantes universitarios del ITJMMPyH, debido a la suspensión de actividades presenciales y el tránsito a las actividades en línea, en el marco de la pandemia.

Problema

En el ámbito educativo, gran parte de las medidas que los países han adoptado ante la crisis se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, lo que ha dado origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes (Cepal-UNESCO, 2021).

Por ello, es importante que exista un equilibrio entre dicha triada, ya que, de no ser así, el sistema educativo colapsaría en alguno de sus ejes. Lo que hace necesario un cambio de paradigma, el cual fue impulsado por la pandemia vivida; pero que se encontraba en la mesa del debate desde hace tiempo. El tema de considerar una educación mixta (presencial y no presencial), el trabajo colaborativo en comunidades educativas y la formación integral de los estudiantes es primordial para el avance de la sociedad.

La suspensión obligatoria de las clases presenciales en todos los niveles educativos ha creado una red de efectos múltiples en los diversos actores del proceso educativo. En el caso de las universidades, se toma-

ron diversas medidas para acatar las indicaciones gubernamentales y al mismo tiempo proporcionar al profesorado y al alumnado la infraestructura informática y tecnológica que les permita continuar con sus actividades académicas a distancia (Sánchez-Mendiola, 2020).

Aunado a esto, los procesos de tutoría han ido evolucionando desde el rol tradicional del docente como eje de la comunicación y la información, hacia planteamientos que fomentan el uso de las metodologías activas y el aprendizaje autónomo del estudiante (Díaz, 2020). La integración de las tecnologías en el ámbito educativo debe significar también la transformación de los entornos tradicionales y la creación de nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje, destacan especialmente los que se basan en configuraciones construidas sobre las posibilidades de interconexión e intercomunicación que ofrecen los entornos virtuales a través de la web 2.0 (Díaz, 2020).

Así pues, el ITJMMPyH, con el objetivo de evitar el cese de las actividades educativas, implementó una serie de protocolos educativos, que permitieron que la escuela siguiera activa, al aprovechar las habilidades, destrezas, necesidades y áreas de oportunidad de las y los docentes y del estudiantado.

Retos educativos

En todos los niveles educativos, la obligación de adaptar la enseñanza presencial a la enseñanza en línea durante la pandemia sorprendió a las instituciones educativas, muy particularmente, a aquellas carentes de recursos. La ausencia de plataformas *Learning Management System* (LMS) consolidadas, la falta de un protocolo de evaluación que contemplara la no asistencia presencial y la realización de exámenes en línea, las carencias en los planes de formación permanente del profesorado y el alumnado, etcétera, han traído consigo grandes retos y desafíos para el Sistema Educativo.

Uno de los retos que lleva muchos años presente en el ámbito educativo es la brecha digital. Ya lo planteaba la UNESCO en el año 2000 en la Declaración del Milenio, en la que se incluía la erradicación de la brecha digital entre sus ocho «Objetivos de Desarrollo del Milenio». Con

la pandemia, este reto se hizo más notorio y es necesario trabajar en la disminución de dicha brecha.

Otro de los retos es la falta de una competencia digital docente adecuada. No sólo se requiere de una formación permanente de los docentes y los estudiantes en las TIC; sino también, de una mayor implicación por parte de dichos actores, para adquirir estas competencias.

Un reto más es la transición de la metodología tradicional a una metodología más activa, con el objetivo de lograr un aprendizaje más significativo en los estudiantes. Asimismo, se requiere una adaptación al proceso de enseñanza-aprendizaje donde se lleven a cabo metodologías como el aprendizaje basado en proyectos o problemas, la clase invertida, la gamificación, el pensamiento creativo y la innovación, entre otros.

Nuevos retos que se deben trabajar en el Sistema Educativo actual son: el fortalecimiento de la enseñanza en línea, el uso de plataformas telemáticas LMS, la utilización de las herramientas de videoconferencia, el aprendizaje móvil, el uso de redes sociales, etcétera. Además, se debe considerar la mejora de los procesos evaluativos, no solo centrarse en adaptar la evaluación final, sino todo el proceso de formación continua, conjugando la evaluación formativa con la sumativa. El alumnado debe estar activo durante todo el proceso, fomentando la comunicación, el debate, el trabajo colaborativo (Pérez-García, 2021).

Finalmente, otro reto importante, es generar acciones que permitan dar cobertura a las necesidades de los estudiantes; de tal manera que se pueda contar con becas y apoyos, además de en un modelo flexible, para que el estudiantado culmine con éxito sus estudios (Universidad de Oriente, 2022).

Sin duda, los estudiantes experimentaron una serie de circunstancias de tipo socio afectivas, de salud, educativas, tecnológicas, entre otras, que los obligaron a adaptarse a las nuevas formas de enseñanza-aprendizaje derivadas de la pandemia. Por lo tanto, el rol del tutor ante estos retos fue fundamental, ya que los estudiantes pudieron contar con el apoyo de un profesor que lo orientara durante el proceso vivido en la pandemia.

Contextualización

El Instituto Tecnológico José Mario Molina Pasquel y Henríquez «Campus Zapopan» (también, el Tecnológico Mario Molina Zapopan o simplemente el TecMM Campus Zapopan) es una institución pública de educación de nivel superior de Ingeniería, ubicada en Zapopan, Jalisco, México, y gestionado por el gobierno del estado. El Tec Mario Molina Campus Zapopan, fundado en el año 1999, el cual tiene la finalidad de prestar servicio de educación superior tecnológica en el Estado de Jalisco.

Desde 1999 la Universidad (TecMM Campus Zapopan) opera a través de un modelo de red, el cual consiste en una administración general impartida por el Tecnológico Nacional de México (TecNM) y sectorizada a la Secretaría de Innovación Ciencia y Tecnología que engloba un conjunto de establecimientos de educación superior pública de la República Mexicana. El Instituto Tecnológico José Mario Molina Pasquel y Henríquez opera como un sistema en red de los 13 Institutos Tecnológicos Superiores actuales en el estado de Jalisco, los cuales cuentan con un Sistema de Educación Superior, un Sistema de Universidad Virtual, y la Administración General de la Institución.

La administración general tiene como función primordial impulsar las políticas coordinadas en lo académico, la gestión administrativa y la vinculación productiva de cada ITS para eficientizar su operación y potenciar el impacto del sistema en los retos de la educación superior y desarrollo tecnológico en Jalisco.

El Instituto Tecnológico Superior de Zapopan, se ubica en el municipio más próspero de Jalisco, al interior de la Zona Metropolitana de Guadalajara, donde la historia, la tradición y la modernidad acompañan el desarrollo de los sectores de mayor crecimiento de nuestro Estado. Posicionado al centro del «Valle del Silicio de México», el ITS Zapopan se constituye como una de las instituciones mejor vinculadas con las empresas de tecnologías de la información que han hecho de Guadalajara el centro de mayor concentración de compañías de la electrónica en toda América Latina, convirtiendo a la capital de Jalisco en una auténtica ciudad del conocimiento (ITJMMPyH, 2021).

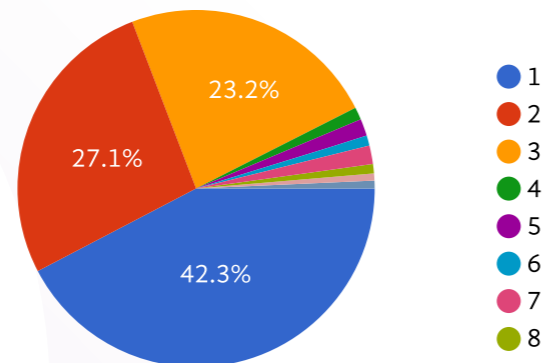


Figura 2. Distribución por semestre de los estudiantes del TecMM Zapopan, que respondieron el cuestionario (n=1 214)

Fuente: Cuestionario Google Forms 2021.

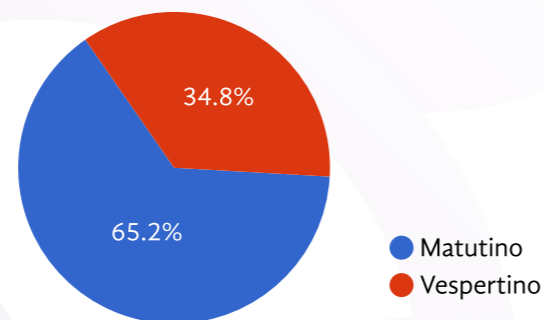


Figura 3. Distribución por turno de los estudiantes del TecMM Zapopan, que respondieron el cuestionario (n=1 214)

Fuente: Cuestionario Google Forms 2021.

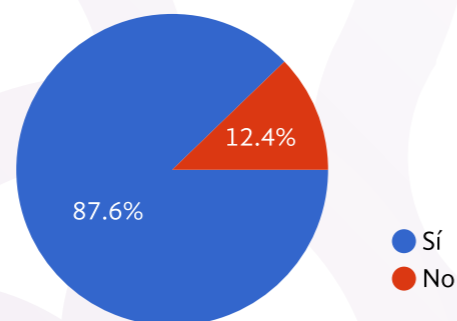


Figura 4. Porcentaje de estudiantes que cuentan con computadora en casa. (n=1 214)

Fuente: Cuestionario Google Forms 2021.

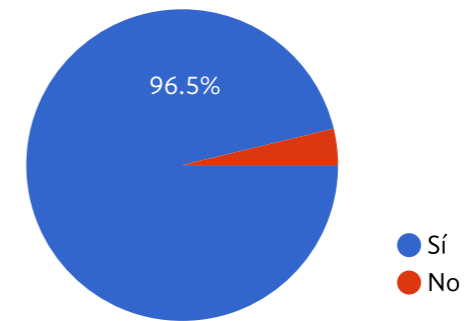


Figura 5. Porcentaje de estudiantes que cuentan con Internet en casa. (n=1 214)

Fuente: Cuestionario Google Forms 2021.

en línea. Se observa que casi el 97 % de los estudiantes que contestaron el formulario cuentan con servicio de Internet en su casa. Afortunadamente la gran mayoría de los estudiantes contaban con una computadora y servicio de Internet en sus casas, para poder llevar a cabo sus cursos en línea.

Resultados cualitativos

En esta investigación, al hacer el cuestionamiento a los tutorados entrevistados sobre lo derivado de la Pandemia por el Covid-19, en las preguntas ¿Sufriste tú o algún familiar directo afectación en el trabajo (baja salarial, despido)? ¿Puedes especificar quién y de qué tipo fue? Respondieron lo siguiente:

- Sí, yo mismo un tiempo 50% salario (E7).
- Sí, mi padre se quedó sin empleo por meses (E9).
- Yo, sólo me bajaron el sueldo (E12).
- A mi papá le rebajaron el salario (E16).
- Yo actualmente no estoy siendo contratada por disposición de la empresa porque trabajo por contratos y están suspendidos (E25).

- Fui despedida de la fábrica en la que trabajaba ya que tenían que cerrarla (E26).
- Yo contaba con un negocio propio un ciber café, a causa de la pandemia me vi obligado a tener que cerrarlo definitivamente, ya no podía sostener los gastos necesarios, como renta de local, agua, luz, internet etc. (E30).
- Tenemos una papelería y desde que inició la pandemia las ventas han bajado bastante (E41).
- Sí, una tía se contagió del Covid-19 y la despidieron (E61).
- No pude realizar prácticas profesionales en mi otra institución académica de forma presencial, en una empresa (E68).
- Mi abuela paterna enfermó del Covid-19 y mi papá dejó de trabajar para cuidarla (E113).
- Yo tuve un cambio de horario por falta de personal y tuve que dejar el trabajo, ya que no me dieron permiso de tomar las clases (E125).
- Mi padre y madre sufrieron baja salarial. Todos los miembros de la familia (hermano, padre, madre y yo) nos contagiamos. Así mismo, mis abuelos paternos se contagiaron y mi abuelo falleció por complicaciones del mismo (E141).
- Actualmente estoy desempleado (E229).
- Me cambiaron a turno nocturno y por ende me es casi imposible dormir (E419).
- He sufrido con la familia el sentido de que todo el tiempo estamos encerrados juntos y ya mucho tiempo nos causa problemas (E512).
- Yo, fue el hecho de cerrar mi negocio. (E583).
- A mi padre le ha costado conseguir trabajo (E591).

Entre las respuestas que dieron los estudiantes, se identifica la afectación económica que han vivido y siguen viviendo algunos de ellos a causa de la pandemia; como el desempleo, la baja salarial, el cierre de negocios, bajas ventas, cambios de horario, entre otras.

Respecto a las preguntas, ¿Tú o algún integrante de tu familia padece Covid-19? En caso de ser afirmativo ¿puedes indicar quién, si habita en tu casa o si está hospitalizado?

- Sí, un familiar. En esta casa (E37).
- Sí, un familiar. No vive en casa (E102).
- Sí, un familiar. Está en casa, aunque ya no tiene Covid-19 (E114).
- Mi madre, está en casa y ya está saliendo de la enfermedad (E116).
- Tuvimos Covid-19 hace poco, mi esposo y yo (E145).
- Mamá, papá, abuelo, dos hijos (E147).
- Sí, un familiar. Hospitalizado (E166).
- Tengo varios familiares que se han enfermado, en particular una tía falleció (E232).
- Mi abuelo, actualmente está en la casa y me encargo de cuidarlo (E336).
- Tuve Covid-19 hace 15 días, ya estoy fuera de peligro. Contagio (542).
- Todos estamos contagiados padres, abuelos, hermanos, cuñada y yo (E587).
- Mi abuelo falleció de Covid-19 en marzo (1060).
- Yo, en estos momentos estoy habitando en mi casa con las medidas de seguridad (E1067).
- Un tío acaba de fallecer de Covid-19 y tengo otros dos tíos que les dio, pero no he convivido con mis familiares (1127).

Se encontró que algunos de los integrantes de las familias de los estudiantes han presentado Covid-19 y/o consecuencias fatales del mismo, que van desde la hospitalización hasta el fallecimiento.

Los estudiantes, que se encuentran en su casa, comparten, si es que los hay, los dispositivos digitales y la red de Internet que usa toda la familia, y tienen la necesidad de continuar las actividades de sus asignaturas a través de tareas, conferencias virtuales y una serie de deberes que se superponen. Además, tienen que lidiar con los posibles efectos de la

pandemia en la salud, las emociones, actividades físicas y las propias de la juventud (The Chronicle of Higher Education, 2020).

Hasta aquí se expresan los resultados obtenidos en la presente investigación educativa; éstos ofrecen un panorama acerca de las situaciones a las que se enfrentaron los estudiantes universitarios del ITJMM-PyH, debido a la suspensión de actividades presenciales y al tránsito a las actividades en línea.

Conclusiones

La acción tutorial en la Educación Superior está orientada al desarrollo integral del estudiante; sin embargo, la pandemia por Covid-19 impuso limitaciones y adecuaciones a las actividades académicas presenciales y la práctica tutorial no fue la excepción. Como respuesta a las demandas de la nueva realidad, las instituciones educativas han implementado una amplia variedad de alternativas virtuales que permiten dar seguimiento a las actividades de tutoría.

El objetivo de la tutoría es apoyar a los estudiantes en su trayectoria académica, en las situaciones a las que se enfrenten. Aunque la tutoría había podido prescindir de la tecnología en el pasado, en la actualidad y debido a la pandemia, es imprescindible que ambas se combinen en favor de los estudiantes.

La magnitud del fenómeno del Covid-19, a nivel mundial, regional, nacional y local ha afectado profundamente a las instituciones, actores y procesos que tienen lugar en la educación superior, ocasionando una renovación en los estilos de enseñanza-aprendizaje y la acción tutorial. Por lo anterior mencionado, el papel de la tutoría en el ITJMMPyH durante la pandemia se enfocó en identificar los retos a los que se enfrentaron los estudiantes y apoyarlos en el manejo de estos. Algunos de los mencionados fueron los siguientes:

De logística:

- Las funciones en los centros escolares se realizaron en casa, lo que obligó a los estudiantes a transformar sus casas en un laboratorio de aprendizaje

- Las horas de estudio se multiplicaron, lo que los llevó a estar más horas frente a una pantalla
- Tener un exceso de tareas
- Hacer una reorganización espacial y temporal

Tecnológicos:

- Sufrir la caída de las redes por no contar con una apropiada conexión a Internet
- El mal funcionamiento de las plataformas
- Inversión en medios electrónicos como computadoras, tabletas, etcétera.

Educativos:

- Adaptarse a los nuevos procesos de enseñanza aprendizaje
- Tener una actualización y formación en las TIC
- Aprender a utilizar las plataformas que utilizaron sus profesores
- La brecha digital de algunos estudiantes y/o de sus profesores
- Interpretar los mensajes que les emitían sus profesores

Socio afectivos y de salud:

- Adaptar sus biorritmos mentales, físicos y emocionales a un nuevo contexto
- El confinamiento y, como consecuencia, la angustia y el aburrimiento
- Afección en la salud emocional y anímica
- El sufrimiento familiar por contagios de la Covid-19
- Crisis económica y desempleo
- Algunos estudiantes necesitaron la cercanía del profesorado.

Para llevar a cabo las acciones de la tutoría, se contó con una serie de herramientas de comunicación, para facilitar la interacción entre tutores y tutorados, así como, con un equipo de apoyo, que estuvo disponible para brindar ayuda a los estudiantes y para afrontar los retos que se les presentaron en el marco de la pandemia.

Referencias

- ANUIES. (2001). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- Cepal-UNESCO. (2021). La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Pp. 1-21.
- Díaz, Q., Iglesias, L., Valdés, G. (2020). La tutoría a distancia: acciones del tutor en la Estrategia de Formación Doctoral en tiempos de Covid-19. *Medisur*, 8(3), pp. 478-484.
- ITJMMPyH (2021). Somos TECMM. Recuperado el 3 de diciembre de 2021, <http://zapopan.tecmm.edu.mx/>
- Mazadiego, I. (2009). La tutoría como acción formadora en la facultad de psicología campus Poza Rica. (Ponencia). Boca del Río, Veracruz: IV Encuentro Regional de Tutorías.
- Pérez-García, A. (2021). Retos y desafíos de la educación post pandémica. *Aula de Encuentro*, 23 (1), pp. 1-4.
- Sánchez-Mendiola, M. (2020). Retos educativos durante la pandemia de Covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), pp. 1-24.
- Scorsolini-Comin, F. (2020). Programa de tutoría con estudiantes de enfermería en el contexto de la pandemia de Covid-19 en Brasil. *Index de Enfermería*, 29(1-2), 79-83. 17 de diciembre de 2021, http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000100019&lng=es&tlng=pt.
- The Chronicle of Higher Education. (2020). Moving Online Now. How to Keep Teaching during Coronavirus [Moverse en línea ahora. Cómo seguir enseñando durante el Coronavirus]. https://connect.chronicle.com/CS-WC-2020-CoronavirusFreeReport_LP-Social-Traffic.html
- Universidad de Oriente. (2022). Retos y oportunidades en la Pandemia Covid-19. <https://www.uo.edu.mx/blog/retos-y-oportunidades-en-la-pandemia-Covid-19>

La primera experiencia en tutoría académica. Estudio cualitativo en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Veracruzana

Danna Ruth Eunice Rivas Martínez

Universidad Veracruzana

danrivas@uv.mx

Carmelina Ruiz Alarcón

Universidad Veracruzana

carmeruiz@uv.mx

Timoteo Rivera Vicencio

Universidad Veracruzana

trivera@uv.mx

Resumen

El presente trabajo es de corte cualitativo, se expone un análisis descriptivo e interpretativo de los resultados obtenidos bajo el enfoque fenomenológico y hermenéutico de la experiencia de cuatro tutoras académicas con tres años de antigüedad docente que, por primera vez, realizaron actividad tutorial en el periodo agosto-diciembre 2021. De manera explícita, se trata de ubicar el primer contacto con el estudiantado, así como analizar la construcción y desarrollo de la relación tutor-tutorado en modalidad virtual, con las y los alumnos de nuevo ingreso del programa de Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Veracruzana.

Se aplicaron nueve entrevistas semiestructuradas que se realizaron por medio de la plataforma Zoom, a cinco profesores-tutores y cuatro estudiantes con matrícula de ingreso 2021, todos con adscripción a la Facultad de Trabajo Social. La información se categorizó de la siguiente forma: motivaciones para ser tutor; capacitación del tutor; el primer contacto tutor-tutorado; la primera sesión de tutoría y los desafíos de la tutoría

Se concluye que, tanto las motivaciones, como la capacitación y deseo de mostrarse con buen desempeño frente a los tutorados, son claves para la interacción con el alumnado.

Palabras claves: Tutoría académica, modalidad virtual, investigación cualitativa, fenomenología hermenéutica.

Introducción

El contexto de pandemia y de aislamiento social impone a los docentes de nivel universitario enfrentar el desafío de la docencia y la tutoría en el marco de la virtualidad. Este escenario les exige repensar estrategias e intervenciones en pro de una atención adecuada hacia los tutorados. El reto se intensifica cuando se trata de las y los alumnos de nuevo ingreso que son atendidos por docentes que inician su experiencia como tutores, con la desventaja de hacerlo en modalidad virtual. En síntesis, sin conocimiento ni contacto personal previo con el tutorado. Esto implica un doble desafío en el cual surgen nuevas interpretaciones y experiencias en el quehacer de la tutoría.

Por lo tanto, el presente trabajo tiene como propósito exponer un análisis desde la fenomenología hermenéutica, se considera el ámbito institucional, contextual y la relación personal de la tutoría, en el caso de estos dos sujetos de estudio: alumnos de nuevo ingreso y profesores cuya experiencia en tutoría es la primera dentro del programa de la Licenciatura de Trabajo Social de la Universidad Veracruzana, campus Minatitlán. En ese tenor, se pretende conocer cómo se construye y se experimenta esta primera relación de tutor-tutorado en un escenario virtual.

Cabe destacar que no son menores las diferencias entre la interacción presencial y la virtual, la primera facilita el establecimiento claro en la comunicación, apoyada incluso en el lenguaje no verbal. Mientras que en la segunda, los canales de comunicación pueden ser más complejos. A pesar de ello, la comunicación a distancia es factible, en sí misma, puede generar confianza. Por esta razón, un aspecto de interés para este trabajo es identificar cómo las y los profesores son capaces de crear una relación fortalecida con los tutorados para lograr los objetivos institucionales y académicos. Aunado a ello, se analiza si el tutorado percibe un ambiente de confianza, generado en la interacción con el profesor-tutor aun cuando la comunicación se da por medios virtuales.

A partir de este interés, se pretende dar respuesta a la pregunta: ¿cómo se construye y experimenta la relación de tutoría académica del profesor que por primera ocasión se enfrenta al desafío de la práctica tutorial con el alumnado de primer semestre, en medio de un contex-

to de pandemia bajo la modalidad virtual? Esta pregunta ayuda a replantear el reto que tienen las y los profesores de crear puentes de comunicación eficaces para generar confianza con los tutorados, pese al distanciamiento social, y así lograr los objetivos de orientación y acompañamiento en su trayectoria académica.

Problema

Indudablemente, la virtualidad implicó que las relaciones sociales se articularan de forma distinta. De observar una comunicación verbal y no verbal cara a cara, se modificó el panorama para depender de los dispositivos electrónicos y el acceso a Internet. La comunicación se genera de forma sincrónica y/o asincrónica. Esta situación afectó, de forma directa e indirecta, las relaciones sociales que se articulan en el aula y, por supuesto, en la tutoría. Tal es el caso de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Veracruzana, misma que adaptó tanto las formas de enseñanza y aprendizaje como la actividad tutorial en la modalidad virtual.

Sin embargo, este proceso no ocurrió en las mismas condiciones para todos los miembros de la entidad académica. Existe una distinción entre el alumnado ya matriculado en la licenciatura al momento en que se suscitó la pandemia y aquellos que ingresaron a la licenciatura en agosto de 2020 y 2021 y se les asignó un tutor. En ese contexto, los primeros ya tenían un conocimiento previo de sus profesores y tutores, mientras que la interacción de los segundos inició y continuó en la virtualidad, de manera que dejaron fuera la subjetividad que provoca la presencialidad.

Integrar al alumnado al nuevo ambiente de la vida universitaria es en sí un desafío para profesores y administrativos, con la virtualidad, la integración se tornó compleja pues la interacción más cercana del alumnado fue ver la imagen del maestro a través de un monitor a partir de una socialización que podía ser en ocasiones sincrónica y en otras asincrónica, donde las miradas y las risas que dan el toque cálido para fortalecer las relaciones quedaron al margen.

Frente a este escenario, no se puede olvidar que la universidad es un espacio de crecimiento también para los docentes que se suman a los retos y desafíos que implica el ejercicio de la tutoría. Bajo este tenor, se

presenta un fenómeno propio de los cambios y articulaciones que vive todo programa educativo con ingreso de nuevos estudiantes durante la pandemia: los retos y desafíos de la primera experiencia de tutoría a distancia; es decir, por medios electrónicos y sin el conocimiento previo ni contacto presencial para establecer la relación académica entre tutor y tutorado. Lo anterior nos permite reflexionar sobre la forma de construir dicha comunicación e interacción para crear puentes que faciliten la tutoría en la modalidad virtual.

Justificación

Además de recolectar e incorporar las aportaciones de las y los tutores en este ámbito, este trabajo pretende describir y documentar un ejercicio de escucha atenta a lo que los docentes tutores tienen que decir sobre los desafíos que enfrentaron; de esta forma se podrá tener un referente a futuras situaciones. La sistematización de información puede apoyar la toma de decisiones a nivel de la entidad y del Sistema Institucional de Tutorías (SIT), así como aportar a la discusión en la materia.

Metodología

El trabajo se ubica dentro de la metodología cualitativa bajo un enfoque fenomenológico (Husserl, 1998) y hermenéutico (Vélez y Galea-

no 2002; Augé, 2007) porque se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto a un suceso, desde la perspectiva del sujeto dentro de su contexto. Es decir, se presenta la realidad que, al describirla, se convierte en objeto de estudio para hacer contraste, interpretarla y escribirla.

Desde este enfoque, el análisis es el resultado de la observación e investigación de aspectos institucionales, contextuales y, particularmente, de aquellos subjetivos y complejos que surgen de la interacción social en la tutoría, los cuales salen del margen de lo cuantificable, que además son comprendidos a partir de la experiencia vivida con el propósito de resaltar ciertos significados y aspectos que surgen de la realidad en torno al fenómeno estudiado.

De acuerdo con el método fenomenológico y hermenéutico desde la perspectiva de Fuster (2019, pp. 208-214), primero se estableció la relación epistemológica de investigador-tutor y la otredad con el profesor-tutor y tutorado, para la construcción de conocimiento. Segundo, se aplicaron las técnicas de recolección de información, entrevista y observación. Tercero; se diseñó la estructura para el guion de las entrevistas con base a la ruta de investigación que persigue el proceso de desarrollo de la relación tutor y tutorado (Figura 1). Cuarto, se realizaron nueve entrevistas semiestructuradas, por medio de la plataforma

Bloque temático	Para dirigir la entrevista a profesores-tutores	Para dirigir la entrevista tutorados
Presentación	Datos identificativos; preguntas sobre la experiencia de la virtualidad como profesor en el contexto de la pandemia; motivos por los que decide ser tutor; preguntas sobre su capacitación como tutor.	Datos identificativos; preguntas sobre la experiencia de la virtualidad como alumno de primer semestre en el contexto de la pandemia; motivos por los que decide entrar a la carrera; preguntas sobre su tutor.
Primeras experiencias en la tutoría	Se solicita una descripción y valoración de: primer contacto con sus tutorados, su primera sesión como tutor, así como las actividades de tutoría	Se solicita una descripción y valoración de: primer contacto con su tutor, su primera sesión con su tutor.
Aspectos metodológicos y organizativos	Se solicita descripciones y valoraciones de las tutorías como espacios para la práctica, interacción	Se solicita descripciones y valoraciones de las tutorías como espacios para la práctica, interacción
Interacción tutor y tutorados	Se solicita una descripción de la interacción que existe aparte de los días asignados por la tutoría.	Se solicita una descripción de la interacción que existe aparte de los días asignados por la tutoría.

Figura 1. Descripción de los bloques temáticos para dirigir la entrevista

Zoom, a cinco profesores-tutores y cuatro alumnos con matrícula de ingreso 2021, todos con adscripción a la Facultad de Trabajo Social. El primer grupo incluyó al coordinador del SIT de la entidad y a cuatro profesoras que tuvieron su primera experiencia como tutoras académicas en el contexto de pandemia y, el segundo, a un hombre y tres mujeres, estudiantes de primer semestre. Por último, se transcribieron las entrevistas y se categorizó la información.

La temporalidad para la recolección de datos comprende el periodo agosto 2021 a diciembre 2022, por lo que también el fenómeno fue observable en el ejercicio de la tutoría. Esto, a su vez, permite comprenderla, entenderla y escribirla, toda vez que los investigadores construyen el conocimiento a partir de la interacción con la otredad mediadas por la observación participante (Guber, 2011, pp. 51-66). Obviamente, este tipo de involucramiento es propio de la investigación cualitativa dentro del enfoque fenomenológico y hermenéutico. A continuación, se presentan los resultados y hallazgos encontrados con apoyo en un análisis interpretativo.

Resultados

El análisis de los resultados bajo el enfoque fenomenológico y hermenéutico han sacado a la luz reflexiones, la experiencia y desafíos a los que se enfrenta la relación académico tutor y tutorado. Con todo ello, se ha organizado la información en los siguientes tópicos:

Motivaciones para ser tutor académico

El SIT de la Universidad Veracruzana es un mecanismo que articula funciones de preservación y cuidado para lograr los objetivos del buen funcionamiento de los planes de estudios. Tiene una estructura que modela la conducta y las relaciones entre tutorado y tutor por medio del Reglamento del Sistema Institucional de Tutorías.

Dicho reglamento (Cap. 3, Art. 19; 2009, p. 8) señala que los requisitos para ser tutor académico en algunos de los programas educativos de la universidad son: ser personal académico de la Universidad Veracru-

zana, tener experiencia como docente, conocer el programa educativo, conocer las instalaciones y servicios de la entidad académica, conocer la normatividad y legislación universitaria y mostrar el interés por fortalecer la autonomía y la formación integral de los tutorados. Este último requisito, indudablemente, implica cierta valoración subjetiva al ser dictaminada la solicitud de un profesor interesado en ser tutor.

En esta investigación fue importante abordar las motivaciones del tutor, un aspecto tan subjetivo pero que no se puede descartar. Se preguntó a las profesoras acerca de los motivos para aspirar a ser tutor. Las cuatro profesoras respondieron que el deseo de ser tutor académico surgió a partir del recuerdo que tuvieron de la relación académica con su tutor en los años que fueron estudiantes. En especial, una de ellas contestó lo siguiente:

Tuve una tutora que me ayudó a terminar los estudios en tres años. Ella me impulsaba a ser mejor y me brindaba en todo momento orientación. Creo que el tener un tutor que te oriente, que te diga por dónde es bastante beneficioso para la formación de los estudiantes. Entonces puede expresar que mi tutora me inspiró a ser actualmente tutor. Me siento, muy motivada no tan solo en decirles cómo es el camino sino facilitarles por medio de las orientaciones y animarlos (Tutora académica «C»)

Tal respuesta muestra impactos positivos que pueden derivarse de la relación académica tutor-tutorado. Las motivaciones de esta tutora se centran en el recuerdo e inspiración que le dejó su tutora académica cuando fue estudiante. Incluso, esto puede ser un indicador que la tutoría que aprendió la puede llegar a replicar y tener el mismo impacto o mejorarlo.

También evidencia que el desempeño de un tutor puede ser recordado, en este caso de forma positiva y coadyuva a un mejor desempeño del alumno. Indudablemente, para el éxito del tutorado es imprescindible la buena relación personal con el tutor (Sánchez, Rosales, 2016).

Entonces, las motivaciones en cuanto a la aspiración a ser tutor son importantes, puede ser un indicador del impacto de la tutoría como experiencia previa del profesor.

La capacitación como tutor académico

Actualmente, los profesores que se incorporan como tutores académicos reciben un tipo de capacitación para el desarrollo de las sesiones y para conocer la plataforma del SIT. En esta plataforma, el tutor entrega sus reportes y lleva un seguimiento del estudiante. Es una forma minuciosa de construir el expediente del alumno, observar su avance.

Por lo tanto, ya que es una tecnología de información y comunicación, los tutores requieren de capacitación. Lo siguiente que muestra son las reflexiones en torno a la capacitación de las tutoras por parte de la coordinación del SIT:

La capacitación para la tutoría brinda las herramientas para usar la plataforma del SIT, para saber cómo debe estructurarse la sesión, para saber qué debemos hacer en ciertos casos, cuáles son las obligaciones o derechos como tutor y cuáles son las del alumno. También el coordinador en la capacitación nos dio algunas recomendaciones. Considero que eso es importante porque nos inyecta de su experiencia. (Tutora académica «A»)

El coordinador del SIT es una persona muy paciente, explica de forma concreta lo que se debe hacer en la sesión de tutoría. (Tutora académica «B»)

Definitivamente creo que si no nos hubiera dado capacitación estaría más confundida. La capacitación me permitió conocer la interfaz del SIT, saber cómo llenar los documentos, qué explicaciones darles a los jóvenes. Pero al tener una única capacitación, hay aspectos que de momento se olvidan, entonces recurría preguntar a otra compañera para retroalimentar lo aprendido. (Tutora académica «C»)

Hay cosas que son difíciles aprender en una sola capacitación, entonces siempre recorro a preguntar al coordinador. Siento mucha responsabilidad en saber cómo orientar a los alumnos. Pero el coordinador del SIT viene siendo como un tutor de los tutores. Él amablemente siempre ha respondido a mis dudas. (Tutora académica «D»)

Indiscutiblemente la capacitación es importante, primero por el impacto que este tiene para que los tutores realicen un trabajo que garantice resultados a beneficio del programa educativo. Además, con esta capacitación se establece las pautas para ser tutor, tal y como sugiere la tutora «D», «el coordinador del SIT viene siendo como un tutor de los tutores», esto implica que la forma en que se prepara a los tutores marca las pautas para el desarrollo de la relación tutor y tutorado.

Por otra parte, las profesoras reflejan dos características y funciones esenciales «el compromiso de adquirir la capacitación necesaria para la actividad tutorial y el compromiso de mantenerse informado sobre los aspectos institucionales y específicos del estudiante para optimar su influencia en el desarrollo del alumno» (ANUIES, 2001).

El primer contacto tutor y tutorado

Los alumnos de primer semestre, en su primera semana de clases reciben una serie de cursos de inducción. En los años 2020 y 2021 se impartieron por la plataforma virtual Zoom, con transmisiones en *Facebook* y *YouTube*. En esa semana, directivos de la Facultad en colaboración con los docentes, exponen y explican la normatividad de la entidad, los derechos y obligaciones que tienen al ser estudiantes de la Universidad Veracruzana.

Por supuesto, también se les presenta por medios digitales, a la planta docente, así como el funcionamiento de la entidad académica. En este escenario, el coordinador de Sistema Institucional de Tutoría de la entidad proporciona al estudiante, el nombre y correo institucional del tutor que le fue asignado y a éste, se le notifica el número de tuto-

rados que tendrá a cargo, nombres y correos de cada uno de ellos. En el caso de las cuatro profesoras, las tutoras «A», «B», «C» tienen de cinco a seis tutorados, mientras que la tutora «D» tiene más de seis tutorados. Sobre la experiencia del primer contacto, expresaron lo siguiente:

Con la lista que tenía de quienes serían mis tutorados, identifiqué el nombre con el correo electrónico. Les mandé a cada uno un email de bienvenida y un enlace para que se unieran a un grupo de WhatsApp. Ese mismo día los alumnos se añadieron en el grupo de WhatsApp, nos presentamos en el chat, registré sus números telefónicos. Les comenté que pronto tendríamos nuestra primera sesión de tutoría, y que si tenían alguna duda podían contactarme (Tutora académica «A» entrevista 1)

Me llegó la lista de los tutorados, entonces yo les mandé un correo institucional. Para esto ya había formado mi grupo de WhatsApp de tutorías, entonces lo que hice, fue enviarles el enlace para que se unieran al grupo. Me presenté, les dije: buenos días soy la maestra «B» y voy a ser su tutora. Les traté de explicarle un poquito en qué consiste la tutoría y les comenté que tendríamos nuestra primera tutoría. (Tutora académica «B» entrevista 2)

En el caso de las tutoras «C» y «D», de igual forma fueron contactadas mediante correo institucional y, posteriormente, crearon el grupo de WhatsApp.

Dentro de las cualidades de un tutor eficiente se encuentra establecer una comunicación con el tutorado (García, 2008; García y Troyano, 2009) y, en este sentido, lo que se observa es el establecimiento de formas de comunicación sincrónica por medio de WhatsApp, pero sin dejar atrás el uso de medios provistos por la Universidad, como el correo electrónico institucional (comunicación asincrónica).

En este caso, el WhatsApp es un recurso accesible no institucional al que todos pueden acceder. Indiscutiblemente, aunque no posee el carácter institucional, es una herramienta tecnológica de la que puede echar mano el tutor y que posibilita la inmediatez del contacto, por ser un canal de comunicación que los alumnos emplean en la vida diaria. Este recurso permite un contacto rápido, frecuente y continuo (Suárez, 2017).

Por lo tanto, en este contexto de pandemia donde se ha suprimido la presencialidad, la comunicación sincrónica es un recurso para hacer un puente de comunicación efectiva. El estudiante siente cercano al tutor, a pesar de que éste puede encontrarse a varios kilómetros de distancia.

La primera sesión de tutoría

Con base en el Reglamento de Sistema Institucional de Tutoría de la Universidad Veracruzana, el tutor debe convocar a sus tutorados de tres a cuatro sesiones (Cap. 3. Art. 21, p. 9). En el caso de la Facultad de Trabajo Social, las fechas para las sesiones son comunicadas por el coordinador del SIT de la entidad.

En las cuatro entrevistas hubo cierta similitud, lo cual puede interpretarse que se debe a la capacitación por parte del SIT, la cual da una estructura para el desarrollo de las sesiones, en este sentido, las profesoras explicaron que, conforme a lo provisto en el curso de capacitación a cargo del coordinador del SIT de la entidad, llevaron a cabo el desarrollo de la sesión de la siguiente forma: primero, por medio del grupo que crearon de WhatsApp citaron a la primera sesión mandaron el link de Zoom; segundo, en la sesión de Zoom explicaron el Reglamento del Sistema Institucional, los derechos y obligaciones del tutorado; y tercero, explicaron los formatos que el tutorado debía llenar para construir su expediente. Sin embargo, la particularidad de cada una de las tutoras radica en el mensaje que proyectaron al tutorado, es decir, en esta primera sesión es necesario mirar la percepción del estudiante.

El estudiante «K» es tutorado de la profesora «B» y expresó lo siguiente sobre la experiencia de la primera sesión:

La verdad me hizo sentir en confianza. Por ser la primera sesión yo me sentía muy nervioso, no sabía que iba a pasar o que nos iba a preguntar, pero la forma de ser la profesora me ayudó a relajarme. Explicó lo que íbamos hacer respecto al llenado de formatos, y también remarcó varias veces que de tener una duda podíamos preguntarle.

La estudiante «M» es tutorada de la profesora «A», manifestó:

En nuestra primera sesión la profesora nos preguntó acerca de cómo nos sentíamos como alumnos de la universidad, después al momento de presentarnos nos pidió que dijéramos nuestro nombre o la forma en que nos gustaría que nos llamen, también que compartiéramos algo que nos gusta hacer. Después explicó los formatos que teníamos que llenar. Sinceramente me cayó muy bien la maestra, me inspiró confianza.

A estos alumnos también se les preguntó lo siguiente en la entrevista: «¿Qué actitud o palabra de la tutora te causó o te inspiró confianza en esta primera sesión?». El estudiante «K» expresó: «la forma en que explicó las cosas y porque nos dijo que cualquier duda acudamos a ella. Realmente he acudido a ella, siempre responde». Por su parte, la estudiante «M» respondió que «la maestra ilustró algunos temores que podíamos llegar a tener, y que, en esos momentos de duda, le preguntáramos a ella»

Tanto el primer contacto como la primera sesión son claves para iniciar una relación de tutoría académica adecuada, de la que resulte que el alumno sienta la confianza en acercarse a su tutor, o no. Tal y como sugieren Obaya y Vargas (2014) y Sánchez y Rosales (2016), los alumnos de nuevo ingreso en modalidad virtual son sensibles, primero, al buen manejo de los recursos tecnológico y segundo, a las formas de comunicación del tutor. Logran percibir si el tutor es alguien que estará disponible para ser consultado en el momento que se presente o si será un profesor que se cerrará a la comunicación. Indiscutiblemente la per-

cepción del alumno cuenta mucho para el desarrollo de la relación de la tutoría académica.

Los desafíos de la relación tutoría académica en la modalidad

Las tutoras académicas, mencionaron que los desafíos para el desarrollo de la tutoría tienen que ver con aspectos personales, como el nerviosismo y la carga de responsabilidad que sienten frente a su tutorado, esto a la vez se convierte en un desafío de estar lidiando con las incertidumbres si se está haciendo un buen trabajo como tutoras.

Otro desafío es la impotencia que se siente por la inestabilidad de la conexión a internet, o la lentitud del equipo de cómputo, tanto de parte de ellas y de los estudiantes. Además, que esto último afecta o llega a frustrar las sesiones de tutoría por medio de Zoom. Sin embargo, el recurso telefónico para mantenerse en contacto con el alumno es un auxiliar en estos casos.

Por otra parte, también enfatizaron que la presencialidad no es sustituible por la virtualidad, principalmente porque el programa de Trabajo Social demanda la interacción y participación. Los estudiantes no tan solo son guiados en la tutoría tan solo para alcanzar el éxito, sino que, a la vez, están aprendiendo del tutor que tiene un perfil en Trabajo Social.

Además de estos desafíos, desde la perspectiva de las tutoras, se encuentra un posible aislamiento que puede tener el tutorado por el estrés ocasionado por esta modalidad, pues se corre el riesgo de distanciamiento emocional por la falta de interacción social presencial con el tutor.

También identifican la pérdida de interés o pasividad del tutorado cuando enfrenta problemas familiares. La tutora «B» menciona que cuando los alumnos van a la Universidad desahogan sus problemas con los amigos, pero en esta modalidad, solo se aíslan o pierden el interés por tener contacto con la comunidad, incluido el tutor. Aunque en estos casos la tutora menciona que ha insistido en el contacto con el alumno por llamada telefónica. Sin embargo, es ocasiones, esto se tornó complicado porque no existe una relación presencial previa y lo virtual se torna un ambiente frío y distante.

Desde la perspectiva del tutorado, los cuatro estudiantes enfatizaron que el desafío que tienen es «cómo le explico a mi tutor lo que pasa», principalmente cuando se trata de expresar inquietudes o dudas académicas y, por supuesto, cuando se trata de expresar algún problema personal. «Aunque no se trata de una falta de confianza al tutor», explica el tutorado «S», «sino en articular las palabras para dar una explicación al tutor, me falta conocer más a mi tutora, aunque eso no impide que le pueda contar, pero si me limita al no saber que reacción o gestos tienen cuando le explico lo que me pasa».

Entonces, el desafío que enfrenta este tipo de relación tutor y tutorado es de fomentar la confianza, en ausencia de interacción cara a cara. Prácticamente, para que se logre una comunicación eficaz, tiene que existir una disposición por parte del tutor para fomentar el diálogo (Obaya y Vargas, 2014; Espinoza y Ricaldi, 2018). La tarea más complicada de las tutoras que por primera vez se enfrentan a esta relación es buscar a sus tutorados cuando sistemáticamente no se conectan a sesiones sincrónicas ni realizan actividades de tutoría asincrónicas, a pesar de que asistir a las sesiones de tutoría es una de sus obligaciones, dispuestas por base al Reglamento del SIT. En la modalidad virtual, además de problemas de conectividad, desafortunadamente, el alumno a veces manifiesta apatía y se aísla.

Conclusiones

El trabajo de investigación fue guiado por la pregunta: ¿cómo se construye y se experimenta la relación tutoría académica del profesor que por primera por primera ocasión se enfrenta al desafío de la práctica tutorial con alumnos de primer semestre en medio de un contexto de pandemia bajo la modalidad virtual? Una respuesta, basada en el análisis, es que la fortaleza del vínculo del tutor y el tutorado recae, parcialmente, en el interés que el docente tenga en desempeñar sus funciones como tutor. Ciertamente, la virtualidad implica un doble esfuerzo de su parte, sumándose el nerviosismo de la primera experiencia, pero también, el ánimo y el deseo de ser un buen tutor.

Entonces, desde las motivaciones, pasando por capacitación y deseo de mostrarse con buen desempeño frente a los tutorados, son claves para interacción con ellos. Este interés que el tutor puede mostrar a sus tutorados obtiene la atención de sus estudiantes, aun cuando no le conocen en persona. Incluso aunque el tutorado no se reporte, el interés que tiene el profesor sobre el ejercicio del tutorado puede llegar a ayudar al estudiante en los momentos en que quizás pierda el interés en la comunicación. Así, vocación y compromiso, suman a los esfuerzos institucionales de proveer capacitación y recursos al tutor.

Referencias

- ANUIES. (2001). *Programas Institucionales de Tutoría*. Una propuesta de la AUNIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior http://www.ANUIES.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/000.htm
- Augé, M. (2007). *El oficio de antropólogo: Sentido y libertad*. Barcelona: Gedisa
- Espinoza, E.; Ricaldi M. (2018). El tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 10 (3), pp. 201-210.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), pp. 201-229.
- García, A. y Troyano, Y. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 7(2), pp. 1-10.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la universidad en el actual contexto de la educación superior. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), pp. 21-48.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- Obaya, A., Vargas, Y. (2014). La tutoría en la educación superior. *Educación química*, 25 (4), pp. 478-487.
- Sánchez, R., Rosales, C. (2016). Relaciones interpersonales en la tutoría en educación a distancia. *Tesis Psicológica*, 11 (2), pp. 24-35.
- Suárez, B. (2017). El WhatsApp como herramienta de apoyo a la tutoría. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, [S.l.], v. 15, n. 2, pp. 193-210.
- Universidad Veracruzana. (2009). Reglamento del Sistema Institucional de Tutorías. *En Legislación Universitaria*. https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/Reglamento_del_Sistema_Institucional_de_Tutorias.pdf.

Por el boulevard de los sueños rotos: las trayectorias formativas ante el contexto futuro

Guillermo Isaac González Rodríguez

Instituto Tecnológico José Mario Molina Pasquel y Henríquez

guillermo.gonzalez@zapopan.tecmm.edu.mx

Maira Beatriz García Híjar

Universidad Pedagógica Nacional

maira.garcia@upn142.edu.mx

Resumen

La complejidad de los cambios genera muchas disyuntivas en la concepción del entorno y el futuro posible. Ante los escenarios actuales acompañados de los prefijos (a)temporal, (in)formal e (in)certidumbre, se crea un desconocimiento sobre el porvenir. Dentro de las trayectorias formativas, el contexto institucional puede desempeñarse como un factor clave para generar confianza y certeza respecto a lo que depara el mañana, pero ¿qué sucede ante la disrupción educativa a la entrada de nuevas modalidades que exigen una concepción distinta de lo antes considerado como formal? El presente trabajo tiene la intención de describir la manera en que se perfilan las trayectorias formativas ante los escenarios posmodernos que ha dejado el contexto de la pandemia por el Covid-19 en los espacios de la educación formal y la denominada informal.

Para ello, se toma como base la concepción de las trayectorias estudiantiles de dos instituciones educativas durante el periodo de confinamiento que orilló a la virtualización, digitalización y formación de estudiantes. Mediante una metodología de corte cualitativo y un método secuencial exponencial, se presentan las bases teórico-metodológicas aplicadas, así como los resultados obtenidos en los grupos de estudio. Se llega a la conclusión de que, el entorno incierto crea factores de influencia en los escenarios educativos donde las trayectorias formativas son divergentes entre lo concebido como formal e informal. Como parte final, se presentan las reflexiones respecto a su aplicación en los espacios institucionales y los imaginarios existentes entre las instituciones formales e informales.

Palabras clave: Trayectorias formativas, estrategias didácticas, contexto institucional, modelo formativo, pensamiento crítico.

La universidad ante un contexto cambiante e... ¿incierto?

Las tendencias educativas de las últimas tres décadas han marcado la pauta para que los intercambios generados entre las Instituciones de Educación Superior (IES), los mercados laborales, el sector gubernamental, la sociedad y el entorno, originen múltiples componentes que diferencian y diversifican los espacios institucionales (Sancho *et al.*, 2018). El medio ambiente, tanto interno como externo, ha cambiado a nivel global, lo que deriva en una mezcla de homogeneidad entre la heterogeneidad de los sistemas a nivel superior. Estos aspectos afectan en gran medida los espacios internos de las universidades, ya que la generación de nuevas reglas de juego modifica las relaciones, produce disparidades tanto en los sistemas como en las instituciones y afecta por obvias razones las trayectorias formativas de las y los estudiantes (Sandel, 2020).

Aunado a lo anterior, en el año 2020 inició una etapa sin precedentes en la época moderna con la entrada de una pandemia que mermó al sistema educativo en el mundo entero. La confinación social que se dio en ese momento (cerca de 1 500 millones en todos los niveles educativos), significó un cambio radical en la forma como se imparte educación y orilló a las autoridades en turno a tomar decisiones para que los sistemas educativos fluyeran, a la par, tratar de contrarrestar los efectos (Organización de las Naciones Unidas, 2020). Derivado de ello, cerca del 70% de las y los estudiantes interrumpieron sus estudios y sus trayectorias se vieron discontinuadas en muchos casos. Las afectaciones directas se notan en la exacerbación de las desigualdades y la merma de la capacidad de aprendizaje y generación de competencias en un futuro (Organización Internacional del Trabajo, 2020).

Al principio de la pandemia, el panorama indicaba una clara deficiencia en aspectos tales como: *a)* la carencia de infraestructura institucional para impartir educación a distancia; *b)* la falta de capacitación docente para el uso de las tecnologías emergentes; *c)* la escasez de materiales, programas y planes curriculares; *d)* así como una gran diversidad de opciones para la adaptación de instrumentos que facilitarían el acceso del estudiantado. Si a esto se le suman los factores de desigual-

dad en cuanto al acceso a los medios y dispositivos digitales por parte de las y los alumnos, el problema se agudiza. Según las cifras presentadas por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, en su Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECo-vid-ED) respecto a la conectividad del estudiantado, el 33.4% lo realizó mediante un teléfono inteligente, el 52.4% por computadora portátil, el 12.9% por computadora de escritorio y el 1.2% por tableta (Inegi, 2021).

Durante el mismo periodo, se registró en el nivel superior una cifra de 97.2% de estudiantes que concluyeron su ciclo escolar, mientras que el 2.8% restante tuvo algunas dificultades para su conclusión. Los principales factores señalados refieren que: *a)* 28% perdió el contacto con sus docentes o no pudo hacer las actividades; *b)* 22.4% menciona que alguien de la vivienda se quedó sin empleo o se redujeron sus ingresos; *c)* 20.2% la escuela cerró definitivamente; *d)* 17.7% carece de computador u otro dispositivo para conexión a internet; *e)* 16.6% fueron otros los factores, como el cierre temporal de la escuela y; *f)* 15.4% consideró que las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje (Inegi, 2021). Esto derivó que 2.3 millones de estudiantes no se inscribieran en el ciclo 2020-2021, resaltó que el 26.6% consideró que las clases a distancia son poco funcionales para el desarrollo de competencias y el aprendizaje.

A lo anterior se le puede adherir el factor dedicación, ya que las universidades, según su sistema, presentan opciones para la elección de materias en los ciclos escolares que pueden ser mediante un currículo semiflexible, flexible o rígido. El tiempo promedio en clases presenciales depende de las materias elegidas, así como de la trayectoria que las y los estudiantes seleccionen como la *óptima*, oscilan entre las 6 y 8 horas diarias, sin contar el tiempo dedicado a la realización de actividades extraclase. Con el confinamiento, los tiempos de dedicación a las clases y actividades se posicionaron: 30.6% utiliza ocho o más horas, 26.6% dedica entre seis y siete horas, y el mayor porcentaje se encuentra en el 35.7% entre tres y cinco horas diarias (Inegi, 2021).

Desde esta perspectiva se puede señalar que los elementos antes mencionados forman los medios causales para que la percepción educativa en la actualidad sea algo cuestionable ya que la mutación de los sistemas indica una reforma a los espacios y tiempos. El 58.3% de las y los estudiantes señalaron que una gran desventaja es que no se han adaptado completamente a este tipo de modalidad, lo que genera conflictos en sus procesos de aprendizaje y convivencia. Cabe señalar que un gran número de estudiantes no han tenido aún un acercamiento con sus colegas de clase, ya que desde del inicio de la carrera lo han hecho de forma virtual, situación que puede mermar el desarrollo de competencias blandas, adaptativas y sociales, y con ello sus trayectorias formativas.

Las IES ante los escenarios posmodernos: disyuntiva de la formalidad e informalidad en la educación superior

Ante este escenario un tanto apocalíptico, las IES han optado por la adaptación de sus esquemas y modelos para responder a las necesidades del entorno sin perder su credibilidad, aceptación y legitimidad (Miguel, 2020). Las derivaciones del confinamiento social desencadenaron una serie de factores que alteran de forma drástica los procesos organizacionales e institucionales en las universidades, y ponen en evidencia algunos de los tópicos que deben retomarse (González, 2021). El cambio hacia una modalidad virtual fue un ajuste emergente debido a los elementos del contexto socioeducativo y sanitario que derivó en una retrospectiva de los espacios universitarios, su labor, así como los procesos que llevan a cabo para la formación de profesionales. Esto significó que el proceso formativo pasó de presencial a virtual, pero sin perder las formas propias de las clases presenciales: sincronización del espacio tiempo, actividades y retroalimentación, horarios rígidos y el mismo número de contenidos, lo que conlleva al punto de análisis respecto a la función que tiene la educación formal, ante un entorno que apunta hacia la autogestión de tiempos, aprendizajes y significados educativos donde las competencias se alcancen sin la necesidad de una institución.

En este escenario, la escuela, que durante mucho tiempo fue visualizada como la casa de estudios por excelencia, pierde centralidad mientras que los límites del aprendizaje en la era digital se desvanecen. Dicha digitalización trajo la liberación de la producción y el consumo de datos y, además, el surgimiento de diversos *clusters* educativos que privilegiaron el aprendizaje informal por sobre las exigencias de los espacios escolares. La clásica distinción entre educación formal, no formal e informal se muestra obsoleta ante los nuevos tiempos donde cada vez más estas categorías se sobreponen y reinventan, pues las realidades actuales apoyan la mayoría de los procesos de enseñanza y aprendizaje gracias al uso de las tecnologías emergentes que sugieren circunstancias provechosas para las trayectorias formativas (Uribe, 2017).

En cuanto a las universidades, ante la situación que deja como experiencia los casi dos años fuera del aula, se hacen un replanteamiento respecto a la manera en que deben reaccionar frente a un futuro cercano, más aún con la incursión o refortalecimiento de agentes externos que permiten a las personas decidir sobre lo que quieren estudiar, cómo lo quieren estudiar y en dónde (Regehr y Goel, 2020). En este sentido, se refiere en este trabajo al aprendizaje informal como todos aquellos hechos educativos que tienen lugar fuera de la escuela, mediante una «metodología de indagación e investigación que implica un mayor énfasis en la búsqueda, construcción y discusión del conocimiento» (Asenjo *et al.*, 2012, p. 43), usualmente de forma incidental, pero que también puede presentar una planeación previa para la participación de cualquier persona.

Por ejemplo, el concepto y práctica de la *Educación Expandida* (Zemos, 2010) plantea a la desescolarización como una postura crítica frente a las intermediaciones pedagógicas de corte transmisionista, entre las que destacan el reconocimiento de los demás espacios de formación tangibles o intangibles (museos, centros culturales, asociaciones civiles, comunidad, internet, etc.), la configuración de comunidades de aprendizaje con intencionalidades enfocadas a los intereses y gustos en común, y no tanto a la búsqueda de la legitimación profesional mediante

un título que lo avale, y la proliferación de nuevos contratos tecnosociales, formativos, afectivos y cognitivos:

Promueve tácitamente una ontología relacional antes que una de corte fragmentario. Se reconoce que ya hay un estado de cosas, con su tradición y peso histórico, pero se insiste con vigor en que también es posible la emergencia de otras gramáticas frente el aprendizaje y la vida en general (Uribe, 2017, p. 299).

El conocimiento compartido en los espacios informales abona a la adopción de posturas crítico-reflexivas que se incrustan en prácticas e identidades profesionales y personales mediante vivencias interdisciplinarias (Silva *et al.*, 2014). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016) reporta que el declive demográfico, es decir, la cada vez menor participación de personas en edad de trabajar parece ser la tendencia más relevante para reconocer los aprendizajes informales. En promedio, casi el 40% de la población de 25-64 años que

viven en las ciudades ha completado la educación terciaria, una proporción que es 10 puntos porcentuales superior que fuera de las ciudades. Por su parte, se estima que el enrolamiento a la educación superior de personas entre 25 y 64 años incrementa del 26% al 35% durante el periodo 2005-2025 en los países miembros debido, por una parte, al aumento en la esperanza de vida, y por la otra, a la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida (OCDE, 2016).

Acercamiento al futuro posible: las trayectorias estudiantiles disruptivas en el contexto formal e informal

Con el fin de lograr identificar los principales factores alrededor de los ejes educativos ante un futuro, se realizó un trabajo de corte cualitativo mediante un método secuencial exponencial donde se presentan las percepciones de distintos sujetos (S) pertenecientes a dos instituciones educativas (universidad y asociación civil) con los cuales se presentan las matrices de sus respuestas. Bajo la descripción previamente realizada del marco institucional de las universidades (desde una pers-

Eje	Tipo de institución	
	Institución formal	Asociación informal
Marco legal	Ley orgánica	Acuerdo 286
Tipo de organización	Burocrática-monocéfala	Sin fines de lucro, descentralizada, heterárquica.
Tipo de financiamiento	Estatal-federal	Civil
Infraestructura	Internet, plataforma obsoleta, bajo promedio de computadoras por docente	Física: Inmueble con salones de eventos, oficinas. Digital: internet, página web, redes sociales de la asociación.
Planta docente	Baja participación en cursos de actualización, bajo enfoque en sistemas de información y comunicación alterna	Aprendizaje entre pares
Modelo educativo	Por competencias profesionales	Formación de habilidades blandas y aprendizaje permanente.
Método didáctico	Axiológico, psico-pedagógico, organizacional	Aula invertida

Figura 1. Ejes del marco legal en las instituciones formales e informales

pectiva formal) en un entorno cambiante, y en un ámbito de interacción alternativo denominado informal, se aplicó un instrumento de entrevista a sujetos de estudio previamente seleccionados.

Para la parte de la recopilación de información, se utilizó el *software* analítico Atlas ti, donde se acopiaron las respuestas para la posterior recapitulación. Para el análisis se utilizaron tres categorías principales: 1. trayectorias formativas; 2. contexto institucional; y 3. estrategias didácticas, cuya función permite establecer un modelo de análisis en los ambientes destinados a la comparativa entre educación formal e informal. Se parte de la hipótesis de que, en los tiempos posmodernos, las trayectorias formativas de las y los estudiantes varían acorde a las necesidades del contexto donde se desenvuelvan, y se acompañan de diversos imaginarios respecto a su formación y futuro.

Como es de notar, la institucionalización universitaria, desde la parte formal, lleva de manera intrínseca factores elementales para describir su entorno y que hacen complejos y burocráticos todos y cada uno de sus procesos. Lo anterior desfavorece el proceso de enseñanza aprendizaje al conferir mayor importancia a las funciones que a los impactos generados en el proceso educativo de formación de competencias en las trayectorias estudiantiles.

Por su parte, en los organismos informales esto no ocurre, pues los participantes asumen diversos roles tanto en la estructura organizacional, como en los espacios formativos, denominados en este caso como *sesiones*. Los mismos miembros eligen y son elegidos por sus pares para desempeñar las funciones directivas y administrativas requeridas para la articulación óptima de la asociación, las cuales se permutan cada cierto tiempo, así como dentro de las sesiones en sus ejercicios de aprendizaje, donde no existe como tal el binomio docente/disciente, sino el aprendizaje entre pares mediante didácticas invertidas (referido por Aznar y Romero, 2018, como *aula invertida*). Lo anterior sustenta un modelo educativo basado en la formación de habilidades blandas tales como el liderazgo, la proactividad, la resiliencia, la resolución de conflictos, entre otras, y estimula el aprendizaje permanente para el ejercicio constante de su adaptabilidad al entorno interno y externo.

Influencia del entorno institucional en las trayectorias formativas de las y los estudiantes

La diferenciación y diversificación educativa ha creado factores de influencia que dependen de variables tales como: a) tendencias educativas; b) políticas públicas; c) programas educativos; d) creación de mercados laborales; e) sobrevaloración de las profesiones y la construcción de perfiles dependientes del tipo de institución; así como f) el sector donde se ubican y la influencia que genera el entorno. Es por ello por lo que los contextos actuales hacen necesario el reconceptualizar el sentido de educación para la vida, dado que las experiencias generadas dan pauta para posicionar a la educación formal como un elemento legitimado, pero que no necesariamente apoya la formación, y a la educación informal como un eje disruptivo que favorece la necesidad de crecimiento y desarrollo en las personas (Trilla, 2009).

Este escenario requiere de un seguimiento constante respecto a los procesos de formación que tienen las y los estudiantes en las distintas instituciones que ofertan programas educativos. Sea en una institución pública o privada, formal o informal, las trayectorias formativas se crean basadas en aspectos tales como: a) capital cultural de las y los estudiantes; b) imaginario existente respecto a las profesiones, la modernidad, expectativas de vida y percepción individual que se tenga; c)

Educación formal	Educación informal
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Proceso pedagógico	<input type="checkbox"/> Práctica formativa
<input type="checkbox"/> Planes, programas curriculares	<input type="checkbox"/> Autonomía curricular
<input type="checkbox"/> Acción docente-intermediador	<input type="checkbox"/> Co e inter-aprendizaje
<input type="checkbox"/> Estrategias didácticas	<input type="checkbox"/> Liderazgo

Figura 2. Elementos que acompañan a la educación formal e informal

cambios institucionales y su influencia en los procesos internos para la modificación de los espacios educativos y organizacionales; d) desarrollo de competencias específicas que ayuden a la formación de un pensamiento crítico.

Es notable cómo las distinciones percibidas en los escenarios educativos marcan una serie de pausas para la asimilación de los procesos de aprendizaje. El aprendizaje entre pares, como elemento nuclear de

los espacios informales sugiere resignificar la cultura de aislamiento de las ideologías escolares imperantes, al transitar en un camino «con los otros» en busca de la propia construcción identitaria, pero compartida (Torres, 2018). Es decir, reconocer al otro como un natural y legítimo acompañante de las imbricaciones informacionales resultantes del diálogo y la socialización de las prácticas educativas y/o profesionales en su pluralidad de roles, en ocasiones como aprendices y en otras como

Categoría	Tipo de Sujeto		
	Docente institución formal	Estudiante institución formal	Participante educación informal
Proceso de enseñanza	Programa Actividades Proyectos Experiencia teórico-prácticas	Uso de tecnologías emergentes Estudio en ratos libres Necesidad de reforzamiento constante y retroalimentación	Control de las sesiones y actividades de integración Aporte de recursos informativos Organización de ejercicios formativos virtuales y presenciales Coevaluación cualitativa de desempeño Apoyo en la administración organizacional Liderazgo como pieza clave
Proceso de aprendizaje	Centrado en expectativas de estudiante Falta de empeño y dinamismo El docente como facilitador	Atención a temas de clase Cumplir con actividades Buenas notas Necesidad de acompañamiento y tutoría El docente como pieza clave	Investigación y exploración de datos y recursos informativos Debate de ideas y cuestionamientos Retroalimentación entre pares Reflexiones sobre la práctica Iniciativa y autogestión como piezas clave Espacio seguro para equivocarse
Expectativas a futuro	Cumplimiento de programa Logro de	Logro de título Conseguir empleo Buena posición económica	Ejercicio de destrezas y capacidades en el ámbito social, personal y profesional <i>Networking</i> Construcción de conocimientos Adaptabilidad al entorno
Contenidos educativos	Basados en programa Uso de tecnologías emergentes Capacitación en prácticas actuales	Poco atractivos Falta de metodologías Formación propia Experiencias prácticas Poco dinámicos Obsoletos	Construidos a partir de su capital cultural y organizacional

Figura 3. Percepciones de docentes y estudiantes respecto a la trayectoria formativa

mentores, con plena autonomía curricular. Es así como los participantes de estas comunidades informales se validan y legitiman como coevaluadores de las prácticas del otro. Por otro lado, las y los estudiantes, al ser parte esencial de un sistema formalizado, se ven inmersos en los cambios que se ejercen en los escenarios educativos, situación que puede afectar sus trayectorias formativas.

La realidad desencadenada por la época posmoderna le añade elementos tecnológicos donde el sentido clásico de educación debe adaptarse para ser pertinente a las necesidades tanto del alumnado como de los requerimientos del entorno (Islam, 2019). Dichos aspectos forman un entramado donde los procesos de formación cambian constantemente o deben de realizarlo a partir de lo que el entorno externo requiere, por lo que influye en la trayectoria que pueda generarse dentro de las instancias que prestan educación, así como en la manera en que cada persona logra su formación.

Para puntualizar este aspecto, se requiere describir los elementos pertenecientes a cada espacio de acción para conocer de viva voz las experiencias, vivencias y percepciones que tienen, tanto los formadores de formadores, como las y los estudiantes al realizar sus estudios. Al no haber roles específicos de docentes y discentes en la educación informal, se designa el rol único de *participante*, quien asume una o ambas funciones según la práctica o ejercicio.

Desde una perspectiva de educación formal, las trayectorias formativas llevan presentes diversas etapas acordes a los procesos de desarrollo, crecimiento y desenvolvimiento que tengan las y los estudiantes a su paso por alguna instancia que preste educación o algún elemento participe en la formación profesional de las personas. En los espacios informales, estas trayectorias presumen una educación hacia la resiliencia y adaptabilidad de los participantes y su incidencia con el entorno. Además, son percibidos como espacios seguros donde poder equivocarse sin las tensiones que generan ciertos indicadores de desempeño como las evaluaciones cuantitativas, que segregan el sistema y perpetúan el control por sobre la diversidad de contenidos y procesos.

Por tanto, se pueden ver a las trayectorias formativas en el contexto actual como un proceso mediante el cual existe una correlación directa entre tres elementos que conforman el medio ambiente externo: las políticas, el mercado laboral y la sociedad. En este sentido, la cualificación y/o recualificación de aprendizajes aprendidos de manera desescolarizada puede ser una opción viable para adaptarse a la actual ecología educativa. La OCDE (2020) refiere en su informe de políticas, México, del año pasado, algunas recomendaciones para vincular estos tres elementos. Entre ellos está el mejorar los incentivos para la prestación de servicios educativos formales e informales, así como para la participación en la misma, ya sea por incentivos organizacionales o colectivos que vinculen los espacios educativos con el mercado laboral.

Todas las variables anteriores confluyen en el espacio curricular para formar, instituir y generar la formación en las y los estudiantes basada en un modelo que se institucionaliza como parte del desarrollo de canales que deben cruzar durante su trayectoria, pero que deja de lado las diversas posibilidades de formación que no son aún tomadas en consideración. En suma, las trayectorias formativas de los espacios informales se legitiman al resignificar sus prácticas en el ejercicio educativo con base en formar para la adaptabilidad del presente y el porvenir.

Por el boulevard donde los sueños se forman

Ante la llegada de un futuro, se aproxima un proceso de oferta y demanda, que será determinado por las dimensiones en que las personas y las instituciones se adapten a los procesos o bien, configuren nuevos escenarios donde haya cabida para una democracia educativa. De igual forma, se evidencia la tendencia y el crecimiento de la educación a distancia que abre las puertas a una oleada de información que acapara cada rincón del mundo digital. No obstante, no se debe de perder de vista la naturaleza de las condiciones que obligan o permiten a cada estudiante optar por una opción de estudio en dependencia de su perfil, sus tiempos y sus metas. Otro punto relevante se encuentra en el análisis respecto al comportamiento de la oferta y la demanda en un futu-

ro, pues esto será el condicionante de una trayectoria que se relaciona directamente con la demanda sociolaboral de profesionales y profesionistas.

Surge entonces la pregunta respecto a ¿cuáles son las implicaciones que ejerce el medio ambiente y el entorno institucional respecto a las modificaciones o alteraciones en las trayectorias formativas de las y los estudiantes? En este aspecto, es importante recalcar que las trayectorias que llevan a cabo las y los estudiantes se ven influidas y marcadas por los diversos elementos antes descritos, ya sea por una mo-

dificación en los planes de estudio, la entrada de un modelo educativo, la inserción de políticas, los cambios y/o modificaciones en el entorno social o el ingreso de nuevas rutinas y costumbres. La transformación digital presenta una nueva realidad económica, política, social y educativa, por lo que es primordial que se les preste atención a las políticas en materia de desarrollo de competencias en ambientes desescolarizados para la educación de los adultos. Las nuevas tecnologías ofrecen innumerables oportunidades para aprender en cualquier momento y en cualquier lugar.

Referencias

- Asenjo, E., Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2012). Aprendizaje informal. En M. Asensio, C.G. Rodríguez, E. Asenjo y Y. Castro (Eds.), *Museos y Educación. Series de Investigación Iberoamericana de Museología* (pp. 39-53). DIGICYT.
- Aznar, I. y Romero, J. M. (2018). Las tecnologías aplicadas en las instituciones educativas: el salto del e-learning al m-learning. En I. del Arco y P. Silva (Ed.), *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio* (pp. 686-695). Wolters Kluwer.
- González, G. (2021). La realidad como mito: el contexto de las universidades ante la complejidad posmoderna. *Diálogos Sobre Educación*, 12 (22), 1-25. <https://doi.org/10.32870/dse.vi22.910>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECovid-ED) 2020*. https://picchihuahua.org/images/doc_focalizados/4-21%20mar%20Impacto%20Covid%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20M%C3%A9xico.pdf
- Islam, T. (2019). (Re)Searching for the development of a conceptual model of education for citizenship in the context of young people's globalised mobility in higher education. *Globalisation, Societies and Education*, 17 (2), 194-207.
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (núm. esp.), 13-40.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2016). *Ciudades al servicio de todos: Datos y medidas para un crecimiento inclusivo*. OCDE.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2020). *Mexico Policy Brief: Education and Skills*. <https://search.oecd.org/mexico/Policy-Brief-Mexico-Education-and-Skills-EN.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo (2020). *México y la crisis de la Covid-19 en el mundo del trabajo: respuestas y desafíos*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-mexico/documents/publication/wcms_757364.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (11 de agosto de 2020). *La Covid-19 interrumpe la educación de más del 70% de los jóvenes*. <https://coronavirus.onu.org.mx/la-covid-19-interrumpe-la-educacion-de-mas-del-70-de-los-jovenes>
- Regehr, C. y Goel, V. (2020). Managing Covid-19 in a large urban research-intensive university. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6-7), 1-17. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1771846>
- Sancho, J., Ornelas, A., y Arrazola, J. (2018). La situación cambiante de la universidad en la era digital. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (2) 31-49.
- Sandel, M. (2020). *The tyranny of merit: What's become of the common good?* Straus and Giroux.
- Silva de Jesús, I., Lago da Silva Sena, E., y Machado Andrade, L. (2014). Aprendizaje en los espacios informales y resignificación del existir de los estudiantes de enfermería. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 22 (5), 731-738. doi:10.1590/0104-1169.3265.2474
- Torres, A. (2018, 23 de mayo). Aprendizaje entre pares. *Milenio*. <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/aprendizaje-entre-pares-1>
- Trilla, J. (2009). La educación no formal. Aportes a las prácticas de educación no formal desde la investigación educativa. *Dirección Educativa del Ministerio de Educación y Cultura*, pp. 99-127.
- Uribe, A. (2017). Protoideas educativas de la educación expandida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 292-310.
- Zemos 98 (2010). *Educación expandida*. http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf

Los estudiantes y su experiencia universitaria en los primeros dos años de la trayectoria: antes y durante el confinamiento derivado del Covid-19

Isaura López Villaseñor
Universidad Iberoamericana
isaura.lopezv@iberoleon.mx

Guillermo Adrián Tapia García
Universidad Iberoamericana León
guitapi@gmail.com

Resumen

El trabajo realizado busca comprender las acciones que las y los estudiantes efectúan para apropiarse del saber, con énfasis en los sentidos que atribuyen al aprendizaje (como acto de aprender) y a la formación en la universidad durante los primeros dos años de trayectoria en educación superior. Mediante un diseño metodológico cualitativo longitudinal se indagó de forma iterativa y secuencial sobre los intercambios que realizan para apropiarse del saber, los sentidos construidos, los cambios que se derivan de la apropiación y la forma como vivieron la transición a la universidad.

Para la recolección de información se utilizó la técnica de «balance del saber» y entrevistas semiestructuradas, aplicadas de manera semestral a un grupo conformado por diez estudiantes de diversas carreras de IES públicas de la Ciudad de León, Guanajuato. Los hallazgos iniciales sobre la vivencia de la transición a la universidad muestran que las trayectorias reales de los sujetos son resultado de la convergencia de distintas esferas de vida (personal, social, familiar, académica). Desde la perspectiva de los estudiantes, las condiciones para el aprendizaje de los contenidos curriculares derivadas del confinamiento por la Covid-19 no fueron las más adecuadas para lograr el objetivo de aprenderlos; la experiencia universitaria en la modalidad a distancia generó mayores niveles de estrés e insatisfacción por las demandas académicas. Asimismo, se visibilizaron tanto la importancia del espacio escolar como ámbito de socialización estudiantil, como las diversas formas de afrontamiento de los sujetos ante las situaciones adversas que contribuyeron a orientar su trayectoria inicial.

Palabras clave: Adaptación, trayectorias, contenido curricular, socialización, educación superior.

Introducción

La formación universitaria supone una serie de retos que las y los estudiantes enfrentan con la finalidad de atender necesidades de distinta índole: las adaptativas ante el contexto y situación; las relacionadas con el aprendizaje de los contenidos curriculares, el desarrollo y demostración de competencias profesionales; las que tienen que ver con la permanencia en la institución y la conclusión de los estudios. Las exigencias del currículo llevan al estudiantado a actuar de distintas formas; mismas que se modifican a lo largo de la trayectoria y en los diferentes planos y escenarios de la vida universitaria en los que se hace presente su condición juvenil de modo concurrente con la estudiantil. Estas acciones y actuaciones no están dadas, sino que se construyen en el día a día a partir de los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias, los sentidos que le dan al aprendizaje y a la formación, las aspiraciones y expectativas de futuro.

Este trabajo se deriva de un proyecto doctoral cuyo propósito es comprender la forma cómo el estudiantado universitario se apropia del saber, este último entendido como contenido intelectual, dominio de una actividad o forma de relación con los otros. Para lograr lo anterior era necesario indagar sobre la construcción del mundo simbólico de cada sujeto a través de la experiencia universitaria; se consideró que la experiencia se define como aquello que *le pasa* a un sujeto y que lo transforma (Larrosa, 2006), y que en sí misma es una forma de existir en un mundo cultural y relacional (Pollio *et al.*, 1997).

Esta contribución analiza lo experimentado por los estudiantes en los primeros dos años de la trayectoria, aproximándonos a la perspectiva de los sujetos, considerando los enfoques tanto de la sociología comprensiva (teoría de la acción social), de la fenomenología social (la experiencia) y la noción teórica de la relación con el saber.

Desarrollo

La vida cotidiana en las aulas universitarias se caracteriza por la heterogeneidad de las y los estudiantes que asisten y de sus formas de actuación ante la tarea de aprender los contenidos curriculares. En ese contexto, varias cuestiones parecen relevantes entre ellas ¿qué hay de-

trás de esas acciones frente a la tarea de aprender los contenidos curriculares?, ¿por qué esas acciones cambian en los distintos periodos de la trayectoria universitaria?

La revisión de la literatura sobre estudiantes universitarios enfocada en tres áreas: trayectorias (e. g. Domínguez, 2018; Fonseca-Grandón, 2018); sentidos, significados, experiencias e identidades estudiantiles (e. g. Guzmán, 2011, 2015 y 2017) y, aprendizaje (e. g. Covarrubias y Martínez, 2007; Martínez-Fernández, 2007; Gómez y Alzate, 2010), dan cuenta de una ausencia significativa sobre el sentido de aprender. Además, esta revisión permitió identificar estudios realizados bajo la noción de «la relación con el saber» (RS) de Bernard Charlot y colaboradores (Charlot, 2006). Cabe mencionar que dicha noción no ha sido utilizada en investigación empírica en México.

Investigaciones con estudiantes universitarios en otros países de Latinoamérica refieren a los sentidos de los estudios de un modo particular, sin abordar directamente los sentidos de aprender. Dado lo anterior, elegimos abordar el tema del aprender y la formación universitaria desde la perspectiva de la RS, así como trabajar bajo la noción de trayectoria porque al utilizar este panorama no es necesario abarcar toda la vida del sujeto, sino que es posible centrarse en los desplazamientos de un sujeto entre distintos espacios ya sean geográficos, profesionales, escolares o políticos (Longa, 2010).

Para integrar la observación de las cualidades temporales de la RS y trabajar con una visión no lineal de las trayectorias se optó por un diseño metodológico cualitativo longitudinal (de panel), con el cual se indagó de forma iterativa y secuencial sobre los intercambios que el estudiantado realiza para apropiarse del saber, los sentidos construidos y la experiencia universitaria durante los primeros dos años. En la recolección de la información se utilizó la técnica de «balance del saber» y entrevistas semi-estructuradas aplicadas de manera semestral a un grupo conformado por diez estudiantes de diversas carreras de IES públicas en León, Guanajuato.

La estrategia para el análisis de datos involucró el análisis diacrónico y sincrónico; auxiliándose de la técnica de análisis de contenido cualitativo y con la perspectiva del análisis fenomenológico. Asimismo, pa-

ra el análisis de las trayectorias, se elaboraron calendarios biográficos mapeando los sucesos que aparecieron en las narraciones de los participantes para cada esfera o contexto de vida.

La experiencia universitaria de los primeros dos años

Las y los estudiantes, como individuos en condición de escolarización, realizan diversidad de acciones que implican interacciones con la institución educativa, con el currículo, con los profesores, con los compañeros y, en particular, con el conocimiento y la tarea misma de aprender. Estas acciones tienen sentido cuando se comprende el mundo simbólico de cada sujeto, el cual se construye a través de las vivencias y experiencias cotidianas.

En estos dos años, el estudiantado ha atravesado diversas situaciones en la escuela y en los otros contextos donde se desarrollan. En el ámbito universitario, sus actuaciones han ido en sintonía con la necesidad de adaptarse al ritmo y demandas que se les imponen: «los proyectos que te dejan, si se siente más exigencia» (Desiré2, Pos. 10), «dije: no, tengo que echarle pues más ganas, ¿no? tengo que esforzarme todavía más» (Salomón2, Pos. 99); y también con el proyecto futuro que visualizan: «siempre he sabido que voy a seguir estudiando» (Anabel1, Pos. 12); «en un futuro espero estar dentro de una empresa industrial» (Karen2, Pos. 112).

Las respuestas dejan ver que las y los alumnos afrontaron la vida universitaria como los estudiantes nóveles que eran, al realizar lo que los profesores solicitaban, apoyarse de sus compañeros y modificar sus estrategias estudiantiles. La experiencia del primer tramo de la trayectoria universitaria se describe a continuación de forma sintética para cada momento de recolección de información:

El ingreso

El ingreso a la universidad representó para algunas personas entrevistadas, un logro personal y familiar; el contexto familiar-social fue un soporte importante y en algunos casos fundamental para que las y los

estudiantes pudiesen estudiar la universidad «pero mi papá sí me decía: pues tú estudia donde quieras estudiar, te vamos a apoyar» (Delia1, Pos. 56); «y ya una de mis tías se ofreció a pagarme lo de la ficha» (Dulcinea1, Pos. 14).

Este primer periodo se identifica como de ajuste, tanto en sus rutinas dentro y fuera de la escuela, «entonces al principio, como en el primer mes, tuve esa crisis, [...] ya me adapté a la dinámica de estar así» (Delia1, Pos. 58); «se me olvidaba algo le hablaba a mi mamá y me lo llevaba a mi escuela y aquí no, aquí si tengo que estar bien prevenida de todo» (Jocelyn1, Pos. 12-14).

Las y los estudiantes se dieron cuenta de que las condiciones del trabajo académico eran distintas a las del bachillerato o preparatoria «pues los maestros ya nos dan demasiada libertad, [...] en la prepa, pues, están allá, atrás de ti, [...] y aquí pues los maestros, no están atrás de ti» (Melchor1, Pos. 252); «y pues si el grado de dificultad cambia muchísimo, o sea estaba acostumbrada a una forma de evaluar muy diferente a la que evalúan aquí; mmm por ejemplo allá las tareas no eran tan exigentes» (Jocelyn1, Pos. 14-16). Varios de ellos tuvieron dificultades en las asignaturas ya sea por el tipo de contenidos, las estrategias de enseñanza de sus profesores o la falta de organización del tiempo para las actividades escolares.

La contingencia

La experiencia del inicio del semestre fue buena. «en este semestre pues también me ha ido bastante bien» (Anabel2, Pos. 12); «bien, pues al ritmo, eh, eso sí, como la Universidad» (Mónica2, Pos. 28); pero la irrupción de las actividades escolares debido al confinamiento estableció nuevas condiciones para estudiar.

En cuanto al trabajo universitario, se presentaron diferencias en el afrontamiento de la situación a nivel institucional, docente y estudiantil. Todos los estudiantes tuvieron dificultades para adaptarse a la modalidad a distancia, «Ah... pues, en parte ahorita está difícil, porque pues este, realmente todo está siendo muy autodidacta» (Andrea2, Pos. 20);

«Sí, este, le decía que, estar en la Universidad de cierto modo es ser autodidacta» (Montse2, Pos. 44); ante las circunstancias tuvieron que hacerse cargo de su propio aprendizaje.

El cambio en la modalidad educativa hizo evidente en algunos de los casos, la falta de equipamiento e infraestructura para las clases a distancia:

Al menos ahorita yo tengo celular y tengo internet, y pues entre esfuerzos y demás, trato de hacer la tarea, pero yo sé que no todos mis compañeros, están bajo las mismas situaciones que yo, tengo compañeros que son foráneos, y que literal, ni siquiera tienen celular... ¿cómo es que ellos van a aprender? (Julio2, Pos. 38).

Para los estudiantes el semestre es diferente al anterior porque «sí he tenido una carga mayor, al semestre anterior» (Delia2, Pos. 10); «si se me está complicando un poco, respecto a los tiempos» (Salomón2, Pos. 9); «pues muy ajetreado, en el sentido que estoy haciendo muchas más cosas» (Anabel2, Pos. 49).

Por otra parte, en algunos casos, el confinamiento trajo afectación a sus rutinas diarias de sueño y alimentación «entonces, bueno a mí, el aislamiento sí me ha estado afectando, porque he notado que mi ansiedad ha aumentado bastante» (Dulcinea2, Pos. 24); «porque a la hora de no poder dormir, o sea, duermo tarde, o sea, mis horarios cambiaron completamente» (Dulcinea2, Pos. 28); «no, pues nada, este, es más eso, el tiempo que, pues no alcanzo a dormir bien» (Salomón2, Pos. 37); además, algunas de las familias de los estudiantes tuvieron dificultades económicas, lo cual puso en riesgo el sostenimiento familiar, propiciando que los estudiantes con condiciones menos favorecidas buscaran alternativas laborales.

La universidad en línea

Este periodo se caracteriza por las clases a distancia; en esta ocasión todos las y los estudiantes entrevistados dan cuenta de que efectivamente la modalidad se instauró por completo. A diferencia del periodo

anterior, ellos comentan que los profesores *ya supieron cómo, ahora sí nos dan clase*. Consideran que tienen profesores buenos, aplicados, que les enseñan, pero también desobligados o poco comprensivos y otros, que consideran *barcos*.

En cuanto a su percepción de la modalidad en línea, para ellos «tomarlas en línea es como: ¡ay no qué pesado!» (Karina3, Pos. 10); «aunque fue la mitad del semestre pasado en línea me cansé mucho» (Anabel3, Pos. 23); «en línea me cuesta mucho más trabajo» (Delia3, Pos. 14); «no quiero clases en línea de algo que pues no me gusta» (Melchor3, Pos. 18); «ya no está tan padre porque éste es en línea y no puedo» (Paloma3, Pos. 26); «¡ahí vamos!, con las, las clases en línea, si están medias complicadas» (Salomón3, Pos. 11).

En cuanto al tema del aprendizaje, consideran que sí aprenden, pero no lo que quisieran o deberían, «no pesadas pero muy superfluas, o sea, no llegan a aterrizar como, como a mí me gustaría» (Anabel3, Pos. 15).

Por otra parte, las dificultades económicas que se presentaron en la vida familiar llevaron al estudiantado a convertirse también en trabajadores «porque lamentablemente muchos, se tienen que, pues si tienen que trabajar para poder sostenerse económicamente y que no tienen como el recurso para realmente estar en línea, ¿no?, o el tiempo» (Anabel3, Pos. 15); «si puedo aventajar mientras trabajo, pues, este, la tarea pues a todo dar, pero a veces no se puede» (Salomón3, Pos. 29); y este nuevo rol implicó la modificación de sus estrategias para estudiar o bien la modificación de las prioridades a atender.

Adaptación nostálgica

El alumnado se ha adaptado al nuevo contexto educativo, pero manifiestan un claro deseo por volver presencialmente a las aulas, «no se deja de lado la añoranza de volver, ya a clases presenciales» (Paloma4, Pos. 10), «creo que todos estábamos en ese proceso de: es que vamos a regresar, o chance y ¡no!» (Delia4, Pos. 50).

Esta nueva modalidad presenta ventajas en cuanto al uso del tiempo de traslados para hacer otras actividades, pero las desventajas las ubican en el aprendizaje de los contenidos y la falta de socialización, «como

que ahorita mi parte de aprender está muy, está siendo muy baja, ya el estrés por estar encerrada» (Karina4, Pos. 18); «como que es mejor en presencial y pues igual los compañeros, pues ahí te hacen pasar, es más llevadera la escuela, pues ahí estar platicando y así» (Jocelyn4, Pos. 36).

Siete de los nueve estudiantes entrevistados en este periodo se insertaron en actividades laborales que les permiten aplicar el aprendizaje obtenido en la Universidad, «llevo a la par mis clases, soy niñera [...] es un mundo completamente nuevo» (Mónica4, Pos. 22), «pues todos los días salgo a las 12:15, entonces, tengo tiempo de estar en la barbería y ya más tarde, ora' si me voy a donde le conté» (Salomón4, Pos. 22); «un taller, un laboratorio de un tío, que trabaja en electrónica [...] me está sirviendo mucho» (Salomón4, Pos. 24); «ya me siento mucho más tranquila y más en control cuando estoy dando clases, [...] pero lo sigo disfrutando mucho» (Delia4, Pos. 16).

Las experiencias del alumnado durante los primeros dos años fueron paradójicamente iguales pero diferentes; es decir, ante sucesos de vida similares, experimentaron a su manera dichos sucesos y construyeron una forma de afrontar lo inesperado con el conocimiento a mano que poseían. Las situaciones biográficas de cada uno de ellos les permitió superar una crisis sanitaria de la mejor forma posible, con optimismo y esperanza.

Una mirada de conjunto a las trayectorias iniciales de los estudiantes

Al mirar lo vivido por las y los estudiantes durante estos dos años es posible percatarse de que la universidad es solo un espacio de acción de otros tantos donde ocurre la vida misma. Los sujetos son estudiantes, pero también son hijos, hermanos, amigos, novios, trabajadores, etc. Es decir, cumplen con otros roles sociales en otras esferas de vida. Y definitivamente lo que les ocurre en otras esferas atraviesa las decisiones que toman en la esfera académica.

Al analizar la trayectoria de cada estudiante, fue posible categorizarla con relación al avance en el plan curricular, así que surgieron tres tipos: a) las regulares, donde los estudiantes acreditaron las materias

correspondientes al periodo tal como lo marca el plan de estudios; b) las de rezago, que se caracterizan por el atraso del avance en el plan de estudios debido a reprobación o por dificultades para inscribir asignaturas ante la falta de compaginación de horarios; y c) las de abandono temporal, casos en los cuales decidieron dejar de estudiar la carrera elegida, con un reingreso al sistema de educación superior o bien con miras a hacerlo.

En los casos de las trayectorias de rezago y abandono temporal observamos con mayor fuerza el cruce entre la esfera académica y la esfera familiar. El confinamiento planteó condiciones de estudio que dificultaron el aprendizaje y, por otra parte, llevaron al estudiantado a priorizar aspectos familiares.

El balance del trayecto inicial

Las y los estudiantes realizaron una valoración retrospectiva sobre la experiencia de los primeros dos años; aunque aceptaron la situación contingente, se adaptaron a ella y siguieron adelante con sus estudios, lo que les sucedió durante este tiempo es algo que «no es lo que yo esperaba [...] es muy diferente a lo que yo me imaginaba, que pues yo pensaba que íbamos a estar siempre en la Universidad» (Anabel4, Pos. 42); «muy diferentes a lo que esperaba, básicamente me pasó un año y medio de mi carrera encerrada, nada más tuve la oportunidad de vivir un semestre» (Delia4, Pos. 48).

Y además que hizo que el espacio de socialización que representaba la escuela fuese algo añorado, «se siento que, pues mi experiencia no ha sido la mejor porque pues presencialmente sí me hace falta que el coto-reo» (Salomón4, Pos. 84). Por otra parte, reconocen que su experiencia en estos dos años les ha cambiado de alguna forma:

Pese a las circunstancias y como haya aprendido, entonces, creo que han sido buenos, osea, valoraría como muy buenos estos dos años que realmente han sido enriquecedores» (Paloma4, Pos. 74); «y también la pandemia siento que a mí y a muchas personas les cambió la perspectiva de muchas cosas» (Mónica4, Pos. 68).

¡Híjoles!, ¿cómo se dice? este como una montaña rusa, altos y bajos en todos los sentidos, en personal, en académico, económico, emocional, en todas ha sido un cambio constante y todas las experiencias que he tenido en estos dos años han sido de aprendizaje para mí (Dulcinea4, Pos. 68).

Finalmente, el alumnado reconoce que durante este tiempo en la universidad han aprendido; no el cien por ciento de los contenidos curriculares que esperaban o que sus profesores intentaban enseñarles, pero experimentar ser estudiantes en un contexto pandémico les permitió apropiarse del saber en todas sus figuras. La experiencia misma de aprender desde casa los cambió como estudiantes y como personas.

Conclusiones

De acuerdo con Coulon (2017) cuando los estudiantes llegan a la universidad para lograr la integración institucional y académica deben aprender el oficio de estudiante; aprender el oficio, implica que el sujeto descubre y reconoce las reglas del nuevo contexto, de forma tal que obtiene un nuevo estatus social.

Los participantes en este proyecto tuvieron que aprender el oficio de estudiante dos veces en un mismo año; ¿a qué nos referimos? durante el primer semestre en la universidad aprendieron las rutinas y exigencias de la vida universitaria en los términos marcados por estar físicamente en la escuela, eso era ser estudiantes universitarios en las instalaciones de la institución: en interacciones cara a cara con sus profesores y compañeros, organizar los horarios para las actividades de estudio y ocio; apropiándose de espacios físicos para realizarlas. Durante el segundo semestre, tuvieron que ser estudiantes universitarios en el aula virtual bajo las reglas que ese espacio dictaba además de aprender el uso de plataformas tecnológicas. Esto implicó nuevas formas de interacción a través de una pantalla, con un modelo de enseñanza mucho más rígido en algunos casos y en otros, descuidado; todo lo anterior, confinados en sus hogares con las complicaciones diversas que eso supone.

El confinamiento derivado de la Covid-19 marcó un antes y un después en las narrativas estudiantiles. Para quienes, hablar de estudiar la universidad en esas circunstancias era hablar de algo que al principio no entendían, que pensaban que terminaría pronto y después de un año de confinamiento se ha convertido en una nueva realidad a la que se adaptaron, pero sin duda la hubiesen cambiado si fuera posible.

Al igual que en otros trabajos que observaron estudiantes universitarios durante la situación contingente (e.g. Lovón y Cisneros, 2020; Seperak-Viera, Fernández-Arata y Domínguez-Lara, 2021), nosotros encontramos que efectivamente esta situación estableció condiciones de vida y estudio que afectaron la salud mental de los estudiantes; la vida universitaria se vivió con una carga mayor de estrés en comparación con lo que vivieron antes de estar confinados en sus hogares. También observamos que las estrategias de afrontamiento de los jóvenes mostraron en gran medida sus capacidades resilientes (e.g. Gonçalves *et al.*, 2021, López *et al.*, 2021)

Nosotros nos centramos en observar cómo este contexto sociohistórico afectó la esfera académica, así, en el caso de las y los estudiantes entrevistados, las condiciones de contingencia no favorecieron el aprendizaje de los contenidos curriculares. Además, las afectaciones de la pandemia en otras esferas de sus vidas como la familiar y social; también tocaron el ámbito universitario en tanto que debían tomar decisiones que consideraran las necesidades de todas ellas.

Es así como las trayectorias que mostraron rezago y abandono temporal son evidencia de cómo las distintas esferas de acción del sujeto se superponen al establecer demandas específicas y ante las cuales los individuos tienen que priorizar necesidades y posibilidades. Lo anterior nos lleva a considerar que la vida del estudiantado debe ser vista como una co-construcción de distintas esferas o contextos (Longo, 2011), ya que el ámbito universitario es solo una de las esferas de la vida de cada estudiante y, que depende de su propia situación biográfica adquirirá mayor o menor relevancia que las otras.

Entonces, para comprender la lógica de acción con la que los sujetos orientan su trayectoria universitaria es necesario considerar otras esferas en la construcción de las trayectorias reales de los sujetos.

Por otra parte, el estudiantado con condiciones de vida menos favorecidas ha logrado mantenerse en la universidad pese a las dificultades que atraviesa, ha logrado su integración académica con base en un gran esfuerzo personal físico, afectivo y cognitivo. Esto confirma lo planteado por De Garay (2005) sobre que las condiciones de origen de los estudiantes del primer año son importantes *pero no determinantes* para la permanencia en la universidad, aunque es claro que los estudiantes participantes en esta propuesta con condiciones de vida menos favorecidas han tenido que esforzarse mucho más para mantenerse estudiando en comparación con sus pares que tienen condiciones de vida más favorables.

Finalmente, lo sucedido en estos dos años iniciales de la trayectoria en educación superior, efectivamente muestra que «la diversidad de los estudiantes origina diversos modos de apropiación de las oportunidades escolares y del desarrollo de las trayectorias estudiantiles» (Casillas *et al.*, 2007). Ante el contexto contingente se han mostrado optimistas aún con la incertidumbre que las circunstancias les generaron, la experiencia de ser estudiante en dicho contexto los obligó a ponerse en movimiento, y, el sujeto al ponerse en movimiento no vuelve a ser el mismo, es modificado profundamente, es transformado (Roth y Jornet, 2014).

Cada uno de los estudiantes ha trazado su propio camino en la universidad con su agencia individual en negociación constante con cada esfera o contexto en el que vive.

Referencias

- Casillas, M., Chain, R. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la universidad veracruzana. En: *Revista de la Educación Superior* 36 (142), pp. 7-29.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Uruguay: Trilce.
- Coulon, A. (2017). Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire. En: *Educ. Pesqui* 43 (44), pp. 1239-1250. DOI: 10.1590/S1517-9702201710167954.
- Covarrubias, P. y Martínez, C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles educativos*, 29 (115), pp. 49-71.
- De-Garay, A. (2005). *En el camino de la Universidad. Las diversas formas de transitar de los alumnos en el primer año de licenciatura*. México: Eón.
- Domínguez, M. (2018). Horizontes vitales de jóvenes universitarios: trayectorias y planes de vida. *Revista Katharsis*, 26, pp. 87-105.
- Fonseca-Grandón, G. (2018). Trayectorias de permanencia y abandono de estudios universitarios: una aproximación desde el currículum y otras variables predictoras. *Educación y Educadores*, 21(2), pp. 239-256.
- Gómez, M. y Álzate, M. (2010). El «oficio» de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad, *Pedagogía y Saberes*, 33. pp. 85-97
- Gonçalves, M., Freires, L.; Tavares, J. T.; Vilar, R.; Gouveia, V. (2021). Fear of Covid and trait anxiety: Mediation of resilience in university students. En: *Psicologia-Teoria e Prática*, 23 (1). DOI: 10.5935/1980-6906/ePTPC1913996.
- Guzmán, C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles educativos*, 33, pp. 91-101.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1019-1054.
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de Educación Superior*, 46(182), 71-87.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista de psicología i ciencies de l'educació*, (19), pp. 87-112.
- Longa, F. (2010). *Trayectorias e historias de vida: perspectivas metodológicas para el estudio de las biografías militantes*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP.
- Longo, M. E. (2011): *Trayectorias Laborales de Jóvenes en Argentina, tesis de doctorado en Ciencias Sociales*, Aix-Marseille Université/Universidad de Buenos Aires.
- López, E., Lugo, E., Gutiérrez, A. (2021). Opiniones de estudiantes universitarios asociadas a capacidades resilientes desarrolladas durante la pandemia Covid-19. Una visión desde las dimensiones emocional, ética y cognitiva. En *DEDiCA* (18), pp. 213-234. DOI: 10.30827/dreh.vi18.20934
- Lovón, M., y Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por Covid-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8 (SPE3), e588. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nS-PE3.588>
- Martínez-Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de psicología*, 23 (1), pp. 7-16.
- Miguel, M., Auch, M., Tarulli, G., Viñas, F., Sattler, S., Blaser, A. y Monzón, M. I. (2016). Sobre el estudio y el estudiar en las carreras de Ciencias de la Educación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 6, pp. 279-297.

Pollio, H., Thompson, C., Barrell, J. y Henley, T. (1997). *The phenomenology of everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rosario-Rodríguez, A., González-Rivera, J. A., Cruz-Santos, A., & Rodríguez-Ríos, L. (2020). Demandas tecnológicas, académicas y psicológicas en estudiantes universitarios durante la pandemia por Covid-19. *Revista Caribeña de Psicología*, 4 (2), pp. 176-185. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4915>

Roth, W. y Jornet, A. (2014). Toward a Theory of Experience. *Science Education*, 98 (1), pp. 106-126. <https://doi.org/10.1002/sce.21085>

Seperak-Viera, R., Fernández-Arata, M. y Domínguez-Lara, S. (2021). Prevalencia y severidad del burnout académico en estudiantes universitarios durante la pandemia por la Covid-19. *Interacciones*, 7, e199. <http://dx.doi.org/10.24016/2020.v7.199>

Virtualización y pandemia: implicaciones en cursos de nuevo ingreso a un programa de licenciatura

Rosa Velia Sánchez Moreno

Universidad Michoacana
de San Nicolás de Hidalgo
1175539a@umich.mx

Rosa Vega Cano

Universidad Michoacana
de San Nicolás de Hidalgo
rosa.vega@umich.mx

Sergio Cochran Tapia

Universidad Michoacana
de San Nicolás de Hidalgo
sergio.cochran@umich.mx

Resumen

La pandemia por Covid-19 ha ocasionado una crisis mundial que va desde el ámbito de la salud hacia otros sectores como el económico y el educativo. La transición forzada hacia la virtualidad fue la estrategia que gobiernos de distintos países implementaron para dar continuidad a los ciclos escolares y, garantizar así, el cumplimiento al derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes matriculados en los diferentes niveles educativos. Sin embargo, este proceso requirió de la adaptación abrupta a condiciones muy distintas bajo las cuales profesorado, alumnado e instituciones educativas llevaron a cabo sus labores en situaciones desiguales y adversas para una importante proporción de la población.

Si bien es cierto que las medidas implementadas permitieron que millones de estudiantes continuaran sus estudios, también se debe reconocer que los saldos negativos empiezan a evidenciarse, aun a poco tiempo de haber retomado actividades presenciales en las instituciones educativas.

Ante esta situación, surge la interrogante ¿cuáles serían algunas líneas de acción que pueden contribuir a que el retorno a las clases presenciales tenga un acompañamiento institucional para asegurar el derecho a una educación de calidad? En ese sentido, este trabajo tuvo como objetivo identificar fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas durante la transición forzada a clases virtuales y, a partir de ello, proponer líneas de acción que contribuyeron a que el regreso a la presencialidad incluyera una estrategia para mitigar los efectos negativos del periodo de pandemia y confinamiento social.

Palabras clave: Calidad, desempeño, virtualidad, transición.

Introducción

A fines de diciembre de 2019, inició el brote de un nuevo agente etiológico, perteneciente a la familia de los coronavirus, en la ciudad de Wuhan, China, al que el Comité Internacional de Taxonomía de los Virus denominó SARS-CoV-2, por su similitud en cuanto a sintomatología, con el síndrome respiratorio severo (SARS), identificado en 2012 (OMS, 2020). La enfermedad causada por este nuevo coronavirus, conocida ahora como Covid-19, en tan sólo unas semanas alcanzó una propagación tal que puso en alerta a la comunidad internacional y a los sistemas nacionales de salud; el 11 de marzo de 2020, la OMS declaró la existencia de una pandemia por esta enfermedad (Sistema de Información Legislativa de la Secretaría de Gobernación, 2020).

De manera inmediata, los países se dieron a la tarea de elaborar y ejecutar planes de acción para hacer frente a la contingencia y, debido a que la velocidad de contagio incrementaba con la cercanía física entre las personas, implementaron una serie de medidas sanitarias, entre las que destacó el distanciamiento social, así como la suspensión temporal de diversas actividades en donde hubiera una congregación masiva de personas (Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades, 2020).

Si bien, estas medidas lograron reducir la velocidad de contagio de la enfermedad y abrieron la posibilidad de que diversos países adecuaran sus sistemas de salud para atender las necesidades que la pandemia generó, las repercusiones económicas y sociales por el confinamiento social pronto se dejaron sentir, se generó un contexto más complejo que, en la opinión de diversos expertos, ha incrementado y profundizado las desigualdades sociales. Por ejemplo, para América Latina y el Caribe, se ha previsto un menor crecimiento económico, un incremento del desempleo, de la pobreza y de pobreza extrema, así como escenarios de contracción de la inversión privada y deterioro de las capacidades productivas y humanas (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020), este panorama manifiesta la agudización de los problemas socioeconómicos que por sí, antes de la pandemia, ya padecía la región.

El sector educativo fue uno de los más afectados por esta pandemia, ya que las instituciones educativas cerraron sus puertas como parte de las medidas de aislamiento social forzado. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) declaró:

Los cierres, como medida para contener la pandemia de Covid-19, han llevado a un despliegue acelerado de soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica. Los obstáculos son múltiples, desde la baja conectividad y la falta de contenido en línea alineado con los planes de estudio nacionales hasta un profesorado no preparado para esta «nueva normalidad». Independientemente del nivel de educación, el peligro primordial es que las desigualdades en el aprendizaje se amplíen, aumente la marginación y los estudiantes más desfavorecidos se vean imposibilitados de proseguir sus estudios» (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2020, p. 5).

En México, el confinamiento social inició el 23 de marzo como parte de la Jornada Nacional de Sana Distancia, la cual incluyó tres tipos de medidas que buscaron contener y/o desacelerar la tasa de contagios en el país: 1. medidas básicas de prevención (lavado frecuente de manos, una etiqueta respiratoria, saludo a distancia y la recuperación efectiva); 2. suspensión temporal de actividades no esenciales (es decir, aquellas que no afectan la realización de actividades sustantivas en los sectores público, social y/o privado), así como las que involucren la congregación o movilidad de las personas); y 3. reprogramación de eventos de concentración masiva (aquellos que congregaran a más de 5 mil personas) (Gobierno de México, 2020).

En apego a estas disposiciones sanitarias, la Secretaría de Educación Pública (SEP), dio a conocer el acuerdo mediante el cual se estableció la suspensión de clases presenciales, en todo el país y en todos los ni-

veles educativos, se consideró un primer periodo comprendido entre el 23 de marzo y el 17 de abril que, posteriormente fue necesario modificar (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2020), extendiendo el plazo de forma indefinida.

En tal escenario, fue imprescindible garantizar la continuidad de los cursos escolares, para lo cual el gobierno federal implementó una transición hacia la modalidad virtual. Si bien esta medida permitió que millones de niños y jóvenes no vieran interrumpidos sus estudios y que el ciclo escolar no se perdiera, es una realidad que modificó el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma abrupta.

En el caso de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Universidad Michoacana), la suspensión de actividades presenciales fue dada a conocer a su comunidad y a la sociedad en general, por medio de un comunicado de la rectoría de fecha 16 de marzo y, desde entonces, las y los estudiantes cursaron sus asignaturas de forma virtual, como en el resto del país, hasta que las condiciones sanitarias fueran favorables para determinar un retorno seguro.

Sin duda alguna, analizar y reflexionar en torno a cómo ha ocurrido este proceso de transición a la no presencialidad es una de las tareas relevantes que enfrentan las instituciones educativas, pues tienen la responsabilidad de garantizar no sólo la continuidad de los cursos, sino que el proceso de enseñanza-aprendizaje tampoco se vea interrumpido, pues aún en las condiciones adversas que ha generado y acentuado la pandemia por el Covid-19, las instituciones de educación superior tienen una enorme responsabilidad para avanzar en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente para *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos* (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2016).

Este documento describe cómo ha sido la transición forzada hacia la virtualidad, en un programa educativo que ofrece la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, con ello se buscó contribuir a la generación de insumos para la toma institucional de decisiones.

Implicaciones de la transición forzada a la modalidad virtual de los sistemas educativos

En mayo de 2020, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) publicó un informe en el que, además de destacar las consecuencias inmediatas de la pandemia en la enseñanza de tipo superior y las medidas implementadas por los gobiernos latinoamericanos para garantizar el derecho a la enseñanza durante la pandemia, adelantaba algunos de los desafíos a los que se tendrían que enfrentar los gobiernos y las instituciones de educación superior (IES) al retornar a clases presenciales (Figura 1).

Durante 2020 y 2021 diversos estudios (Alcántara, 2020; Brítez, 2020; Eyzaguirre et al., 2020; Expósito y Marsollier, 2020; López y Andrés, 2020; Ordorika, 2020; por citar algunos ejemplos) evidenciaron la existencia de un contexto caracterizado por diversas tensiones, cuya atención implicaba retos importantes para las instituciones y los sistemas de educación superior en el mundo. Así mismo, dichos estudios llamaban la atención para analizar y proponer una hoja de ruta para el corto, mediano y largo plazos, que hicieran posible contribuir a la erradicación de las desigualdades sociales acentuadas por la pandemia por Covid-19 y hacer de la educación un proceso integral que permitiera que los egresados universitarios (hablando específicamente de la educación de tipo superior) cuenten con una formación crítica, sensible y resiliente; en otras palabras, hacer frente a la necesidad de transformar la educación y adaptarla a las necesidades que impone el retorno a la denominada nueva normalidad.

A partir de una exhaustiva revisión de la literatura internacional, Bustos y Padilla (2020) clasificaron los efectos de la pandemia en la educación superior en cinco dimensiones: deserción escolar (relacionada con la recesión económica), salud emocional, equipamiento tecnológico, acceso a internet de banda ancha y preparación de estudiantes y profesores para la transición (Figura 2).

Las autoras señalan que las experiencias negativas observadas en la transición a la modalidad virtual reforzaron ciertas creencias y/o consi-

Impacto	
Repercusiones inmediatas en los estudiantes, el personal docente y el personal no docente	Estudiante: el impacto más inmediato ha sido, obviamente, que el cese temporal de las actividades presenciales de las IES ha dejado a los estudiantes [...] en una situación totalmente nueva y sin una idea clara de cuánto tiempo vaya a durar con impactos inmediatos sobre su vida cotidiana, los costes soportados y sus cargas financieras y, por supuesto, la continuidad de sus aprendizajes [...].
	Profesorado: sufre también importantes afectaciones en lo laboral y en lo profesional. [pues] no todas las IES tienen estrategias de continuidad de la actividad docente y, en su ausencia, los contratos temporales pueden quedar rescindidos. Por otra parte, el impacto más evidente sobre los docentes está siendo la expectativa, cuando no exigencia, de la continuidad de la actividad docente bajo la modalidad virtual.
	Personal no docente: representa el sector más vulnerable en cuanto a la posible reducción de puestos de trabajo que, por ejemplo, las universidades privadas tendrían que implementar ante una posible astringencia financiera debido a la cancelación de aranceles o reducción de matrículas estudiantiles.
Medidas adoptadas por los gobiernos y las IES	En términos de respuestas políticas los países han tendido a limitarse a tres cosas: a) medidas administrativas para la salvaguarda del funcionamiento del sistema; b) recursos financieros; y c) la puesta a disposición de recursos para dar continuidad a las actividades formativas.
	Las respuestas institucionales han cubierto, desde el primer momento, distintos ámbitos: el frente estrictamente sanitario, el ajuste de los calendarios, la contribución desde la investigación y el desarrollo a mitigar la pandemia, la garantía de continuidad de actividades formativas por medio de la educación a distancia, y el apoyo en recursos bibliográficos y tecnológicos y también socioemocional a la comunidad universitaria.
Desafíos del período post-pandémico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades y de no-discriminación es la primera prioridad [...]. 2. No dejar a ningún estudiante atrás [...]. 3. Revisar los marcos normativos y las políticas en curso, para asegurar medidas estructurales que entiendan la educación como un continuo [...]. 4. Prepararse con tiempo para la reanudación de las clases presenciales [...]. 5. La reanudación de las actividades presenciales de las IES debe verse como una oportunidad para repensar y, en la medida de lo posible, rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje [...]. 6. Gobiernos e IES deberían generar mecanismos de concertación que permitan avanzar conjuntamente en la generación de mayor capacidad de resiliencia del sector de la educación superior ante futuras crisis [...].

Figura 1. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones ante la pandemia por el Covid-19 realizadas por Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)

Fuente: Información obtenida del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2020.

Variable	Hallazgos a partir de la revisión de literatura internacional
Deserción escolar	En los departamentos de Colombia y Bogotá, 89% del estudiantado declaró haber disminuido sus ingresos, mientras que 51.4% señaló haber buscado empleo, y 3.6% encontró trabajo
	En Perú, cerca de 650 000 estudiantes dejaron de lado sus estudios: 350 000 de universidades privadas y 300 000 de institutos.
	En México, 305 089 estudiantes de educación superior abandonaron sus estudios, lo que equivale al 8% de la matrícula del sector. En las universidades privadas se considera que hubo una disminución de la matrícula entre 10% y 30% para el siguiente ciclo escolar.
Salud emocional	La pandemia podría afectar o afecta a estudiantes que ya contaban con algunas dificultades. Sin embargo, de manera general, el alumnado experimenta ansiedad, estrés, tristeza, enojo y aburrimiento. Esta situación afecta más en las ciudades que en las zonas rurales. Las y los alumnos dicen estar preocupados porque sus padres perdieron sus trabajos
Equipamiento tecnológico	En países como Colombia y México, el porcentaje de pertenencia de equipos como laptops, computadoras y teléfonos inteligentes es mayor al 90%. No obstante, aunque los niveles parecen altos, debe considerarse que puede tratarse de un equipo de uso familiar o bien, estudiantes que sólo cuentan con sus teléfonos inteligentes para conectarse a sus clases, mismos que permiten la comunicación sin ser el medio idóneo para realizar actividades de aprendizaje.
Acceso a internet de banda ancha	Estudios realizados en 2020 señalaron que sólo un 52% de la población en Latinoamérica tiene acceso a banda ancha. Países en desarrollo, como Ghana, reportan que el mayor obstáculo para la continuidad de clases de manera virtual es el acceso a internet, que en ocasiones se agrava por los cortes en el suministro eléctrico. Contrario a lo que se esperaría, profesores y estudiantes en países económicamente favorecidos también experimentaron problemas de equipamiento y conectividad adecuada y suficiente en sus viviendas
Preparación de estudiantes y profesores para la transición	El 60% del profesorado en países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) recibieron algún tipo de entrenamiento sobre el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) el año anterior, mientras que uno de cada cinco indicó necesitar de manera importante capacitación en este aspecto. El estudiantado tuvo dificultad para seguir las clases en esta nueva modalidad porque no han desarrollado habilidades para la autogestión del conocimiento, la organización del tiempo o la utilización de las TIC para fines académicos, condiciones necesarias para una trayectoria exitosa en la educación no presencial

Figura 2. Efectos de la pandemia por el Covid-19 en la educación superior: deserción escolar, salud emocional, equipamiento tecnológico y acceso a internet de banda ancha

Fuente: Información obtenida con base en Bustos y Padilla, 2020.

deraciones que ya existían en torno a la educación en línea: 1. la educación a distancia no tiene la misma calidad que la educación presencial, 2. las TIC no resuelven los problemas de acceso y de igualdad de oportunidades, 3. la comunicación entre profesor y estudiantes es más difícil de garantizar en la educación a distancia, 4. la evaluación se convierte en un conflicto, sobre todo cuando se aplican exámenes estandarizados como forma de valoración de los aprendizajes, 5. la enseñanza remota genera problemas y dificultades para acceder a la comprensión cabal de los contenidos; 6. quien estudia a distancia, lo hace de manera solitaria, por lo que es necesario poseer niveles de autorregulación y disciplina, imprescindibles para superar este tipo de programas.

Metodología

Este trabajo de investigación se desarrolló desde una perspectiva cuantitativa y constituye un análisis de tipo exploratorio, descriptivo y de corte transversal. La técnica que se utilizó para la recolección de

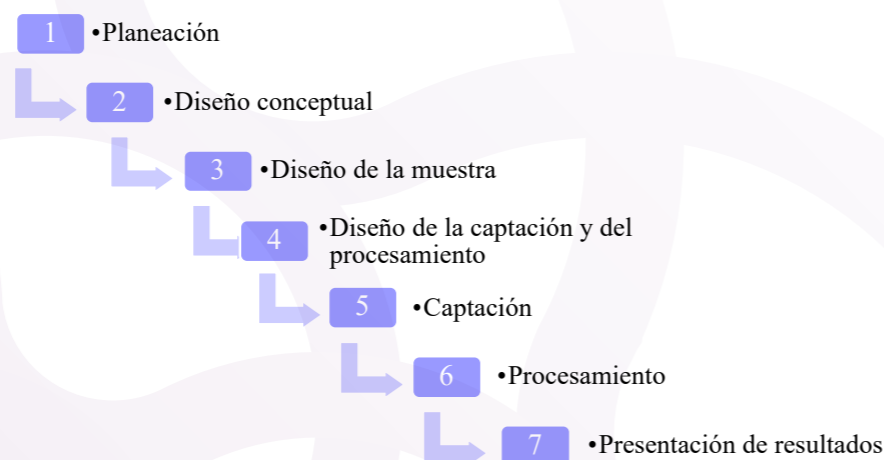


Figura 3. Descripción general que implica el proceso de encuestas por muestreo

Fuente: Información obtenida con base en el Instituto Nacional de Estadística y Geografía [Inegi] (2010). Proceso estándar para encuestas por muestreo.

información fue la encuesta y se diseñó bajo el esquema del muestreo aleatorio simple (Figura 3).

Los instrumentos que se utilizaron para la recopilación de información constituyen una adaptación a partir de los diseñados por Bustos y Padilla (2020) y quedaron conformados por 31 ítems agrupados en siete secciones: Datos generales; Preparación previa de estudiantes y profesores para la transición a clases virtuales; Plataformas para el desarrollo de las clases virtuales y comunicación entre profesores y alumnos; Equipamiento tecnológico, conexión a internet y recursos digitales; Salud emocional y clases en línea; Situación económica y laboral; y, finalmente, Reflexiones y recomendaciones.

La encuesta fue dirigida a una muestra aleatoria simple, conformada por 122 estudiantes del primer semestre matriculados en el programa de Licenciatura en Economía que ofrece la Facultad de Economía «Vasco de Quiroga» de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Morelia, Michoacán, México).

La captación de información se llevó a cabo de manera virtual, a través de un Formulario de Google que estuvo disponible para ser respondido entre los meses de diciembre de 2020 y enero de 2021, por lo que la información recopilada corresponde al ciclo escolar agosto 2020-febrero 2021.

La sistematización y procesamiento de la información se llevó a cabo por medio de hojas de cálculo de Microsoft Excel. Se generaron tablas y gráficas que se utilizaron para realizar el reporte final de resultados.

Descripción y análisis de resultados

El análisis de la información obtenida mediante la encuesta aplicada a la muestra de estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura en Economía reveló que el retorno a clases presenciales implica la necesidad de diseñar e implementar estrategias que contribuyan a compensar una serie de deficiencias en los niveles de logro educativo que dejó como saldo la pandemia por el Covid-19.

Según los datos obtenidos, el 85% del estudiantado no contaba con experiencia previa en alguna modalidad virtual de aprendizaje, por ello,

la vida a causa del confinamiento obligatorio les ha resultado complicada, ya que el 94% respondió que ha implicado cierta dificultad en términos personales y 84% señaló haber observado problemas y/o dificultades para la impartición de las materias por parte de sus profesores, entre las que destacaron: la falta de experiencia previa en el uso de plataformas virtuales y la falta de comunicación con los alumnos (Figura 4).

Ente los aspectos personales que dificultaron el desarrollo de los cursos de manera virtual, se encuentra la calidad del servicio de internet disponible en sus casas, pues el 89% declaró que desde ahí se conecta a clase; 57% calificó la calidad de conexión como «regular», lo que significa que el internet era intermitente y/o se perdía la señal; 22.1% lo consideró «malo» pues constantemente se desconectaba de la clase y el 20.5% restante consideró que tenía una conexión de «buena» calidad (servicio estable y/o sin interrupciones).

En el ámbito emocional, se identificaron situaciones que afectaron la percepción de la experiencia con las clases virtuales. El 68% indicó sentir cierto grado de disgusto, destacaron que experimentaron situaciones de estrés en el 91% de los casos, frustración 72%, fatiga y/o cansancio 64%, enfado 59% y depresión 32%.

En relación con la percepción del desempeño escolar durante las clases virtuales en comparación con las presenciales, 59.8% del alumnado consideró tener un desempeño inferior y sólo 51% consideró que va a aprobar más de la mitad de las materias. Aunado a ello, es importante considerar la situación económica y laboral, pues el 52% declaró trabajar al momento del levantamiento de la encuesta. De estos estudiantes, 43% buscó empleo porque la situación económica de su familia se complicó durante la pandemia y únicamente el 8% señaló que no se vio afectado su desempeño escolar por combinar los estudios con el trabajo. La encuesta permitió identificar que el principal riesgo de abandono escolar percibido por los propios estudiantes obedece más bien al hecho de que consideran que no aprenden con las clases virtuales (Figura 5).

Destaca el dato de que un tercio de los estudiantes (33%) otorgó una calificación reprobatoria (entre 1 y 5, en una escala de 0 a 10) a la experiencia que implicó la transición a clases virtuales por la pandemia.

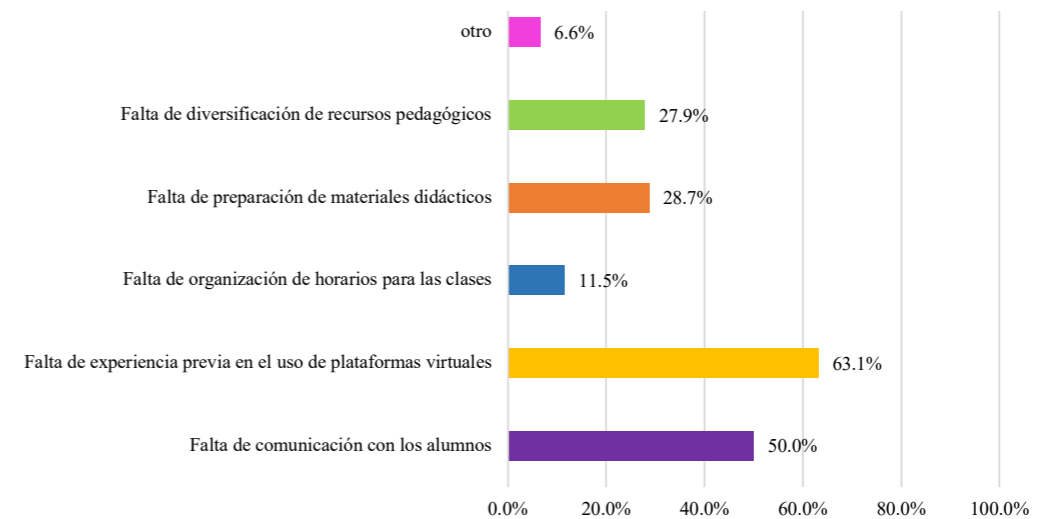


Figura 4. Problemas que los estudiantes consideran que sus profesores enfrentan para impartir los cursos de forma virtual

Fuente: Información obtenida con base en la encuesta a estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Economía en la Universidad Michoacana. Ciclo escolar 2020-2021.

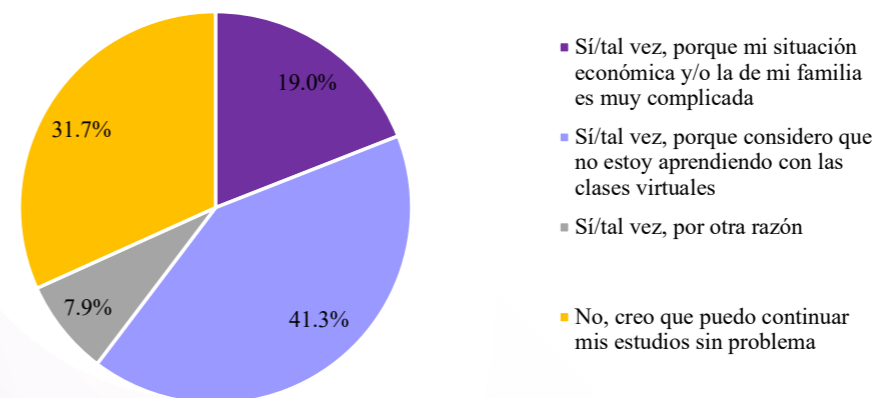


Figura 5. Principales causas por las que los estudiantes se consideran en riesgo de abandono escolar

Fuente: Información obtenida con base en la encuesta a estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Economía en la Universidad Michoacana. Ciclo escolar 2020-2021.

Al solicitarles que mencionen algunos aspectos que podrían ser mejorados en el ámbito personal, tanto por los docentes como por la institución, señalaron:

- En el ámbito personal: el hecho de asumir un mayor compromiso en sus cursos y buscar estrategias que permitan mejorar su desempeño escolar
- Por parte del profesorado: destacaron que sería conveniente que les encargaran menos tareas, que les tengan más paciencia y sean más comprensibles con las dificultades que tienen para dar continuidad a sus cursos, en el contexto de la pandemia; así mismo, demandan de sus profesores que en sus clases utilicen más dinámicas, que se capaciten y que les den clases y no sólo les encarguen trabajos
- Entre los aspectos relacionados con la institución destacaron la necesidad de que obliguen a los maestros a dar clases, que los capaciten y que otorguen mayor flexibilidad de tiempo y horarios, principalmente, para que las y los alumnos puedan trabajar y estudiar, dadas las complicaciones económicas que ha traído consigo la pandemia.

Como puede observarse, estos elementos constituyen insumos importantes en el momento actual, pero, sobre todo, para ser considerados en políticas institucionales que contribuyan a mitigar el rezago y los efectos negativos que tuvo consigo el confinamiento y la transición forzada hacia estos esquemas del proceso de enseñanza-aprendizaje, toda vez que se retomen las actividades presenciales bajo los esquemas que dicte lo que se ha denominado como una «nueva normalidad».

Conclusiones

Al considerar las implicaciones que se han observado durante la pandemia, el presente estudio propone algunas líneas de acción, con ello se

busca aportar elementos para la construcción de una estrategia institucional que permita enfrentar los retos impuestos por la pandemia en el ámbito educativo, particularmente para la Licenciatura en Economía.

La primera sugerencia tiene que ver con la necesidad de mostrar apertura y atención al debate en torno a la capacitación docente en términos pedagógicos. Las instituciones educativas, sus departamentos y/o facultades son responsables de que este objetivo se cumpla de manera óptima.

Por otra parte, se propone diseñar una línea de acción orientada a fortalecer y/o desarrollar actitudes de autogestión del conocimiento y autorregulación de los aprendizajes entre los estudiantes. Ello implica propiciar la concientización y dar a conocer los diferentes tipos de estrategias que pueden llevar a cabo por sí mismos para mejorar su rendimiento escolar. Otra línea de acción debe estar encausada al fortalecimiento del sistema de tutorías, debiéndose generar incentivos para que tanto el estudiantado como el profesorado participe activamente en ellas.

La estrategia que resulte debe contemplar especificidades en relación con las actividades que solicitan y revisar de manera profunda si tales actividades cumplen con un objetivo sostenible. El tiempo de entrega de tareas, las formas de evaluación, la carga en el número de estudiantes por sesión, la carga laboral docente, la didáctica de las clases son factores que no deben pasar por alto en el debate para la construcción de dicha estrategia.

Así mismo, se deben evaluar los avances del proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, no contar con indicadores o no contar con un acceso abierto a ellos pone barreras al seguimiento que se pudiera hacer; por tal motivo se propone la generación de indicadores o en su caso la apertura a los ya existentes, para acceder a su consulta con mayor libertad y facilidad posible.

Por supuesto, estas consideraciones implicarán la necesidad de llevar a cabo investigaciones que recuperen otro tipo de insumos y que

además, sean generalizables al menos hacia otras dependencias de la misma Universidad. Hasta aquí se han analizado, de manera preliminar, las implicaciones de la transición a clases virtuales en tiempos de pandemia por el Covid-19, a partir de la experiencia de cursos de nuevo ingreso en un programa educativo de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; sin embargo, el tema constituye un eje estratégico

para el desarrollo sostenible a escala local y global, pues forma parte de las metas que incluyen los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con los que México, como miembro de la Organización de las Naciones Unidas se comprometió a contribuir, al suscribir los acuerdos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Referencias

- Alcántara, A. (2020). Educación Superior y Covid-19: una perspectiva comparada. En H. Casanova, *Educación y pandemia. Una visión académica*. Pp. 75-82. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación [IISUE]-UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/Covid/educacion-y-pandemia>
- Brítez, M. (2020). La educación ante el avance del Covid-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera. *SciELO Preprints*. Pp. 1-15. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/22>
- Bustos, M., y Padilla, S. (2020). ¿Ahora qué hacemos? Mitos y realidades de la transición forzada a la virtualidad. En R. López, D. Hernández y J. Ortega (Coords.), *Educación y contingencia sanitaria por Covid-19*. Universidad Veracruzana.
- Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. (2020). *Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades del Gobierno de los Estados Unidos de América*. <https://espanol.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/prevent-getting-sick/social-distancing.html>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del Covid-19. Efectos económicos y sociales*. Santiago, Chile. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45337-america-latina-caribe-la-pandemia-Covid-19-efectos-economicos-sociales>
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2020). *ACUERDO número 06/03/20*. México: Secretaría de Gobernación de México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590981&fecha=01/04/2020
- Expósito, C., y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de Covid-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*. Pp. 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Eyzaguirre, S., Le Foulon, C., y Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: Antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios Públicos*. Pp. 111-180. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjo3MHUrJrtAhVOLs-oKHWsmBI8QFjAAegQIBxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.cepchile.cl%2Fcep%2Festudios-publicos%2Fn-151-a-la-180%2Festudios-publicos-n-159%2Feducacion-en-tiempos-d>
- Gobierno de México. (2020). *Jornada Nacional de Sana Distancia*. <https://www.gob.mx/salud/hospitalgea/documentos/jornada-nacional-de-sana-distancia>
- IESALC-UNESCO. (2020). *Encuesta Global de la IAU sobre el Impacto del Covid-19 en la Educación Superior alrededor del mundo*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/05/27/3443/>
- López, M., y Andrés, S. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir? En H. Casanova, *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 103-108). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación [IISUE]-UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/Covid/educacion-y-pandemia>
- OMS. (2020). *Los nombres de la enfermedad por coronavirus (Covid-19) y del virus que la causa*. Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud. [https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(Covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(Covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it)
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 1-8. doi:<https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2016). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Sistema de Información Legislativa de la Secretaría de Gobernación. (2020). *Proposición con punto de acuerdo, para exhortar al Ejecutivo Federal, el Poder Judicial los goberadores y los alcaldes a implantar el Programa de Continuidad de Operaciones establecido en la Ley General de Protección Civil[...]*. México. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiq3N3125ftAhUJWsoKHegS-De4QFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fsil.gobernacion.gob.mx%2FArchivos%2FDocumentos%2F2020%2F09%2Fasun_4073529_20200922_1600818481.pdf&usg=AOvVaw3z

Apoyo al alumnado de la División en Ciencias Básicas e Ingeniería durante la emergencia sanitaria dada la epidemia generada por el virus SARS-CoV-2 (Covid-19)

Moisés Martínez Mares

Universidad Autónoma Metropolitana,
Unidad Iztapalapa
cdcbi@xanum.uam.mx

Angel Jesús Amador Campuzano

Universidad Autónoma Metropolitana,
Unidad Iztapalapa
comunicacioncbi@xanum.uam.mx

Jaqueline Azpeitia Díaz

Universidad Autónoma Metropolitana,
Unidad Iztapalapa
viniq@xanum.uam.mx

Velia María Cisneros Hernández

Universidad Autónoma Metropolitana,
Unidad Iztapalapa
decbi@xanum.uam.mx

María Iseo González Christen

Universidad Autónoma Metropolitana,
Unidad Iztapalapa
pdiv@xanum.uam.mx

Diana Xochitl Rangel Rodríguez

Universidad Autónoma Metropolitana,
Unidad Iztapalapa
drangel@izt.uam.mx

Dulce Oyuki Robles Rentería

Universidad Autónoma Metropolitana,
Unidad Iztapalapa
adcbi@xanum.uam.mx

Resumen

Ante la declaración de emergencia sanitaria provocada por la epidemia derivada del virus SARS-CoV-2 (Covid-19) y la necesidad de mantener las actividades académicas, la Universidad Autónoma Metropolitana aprobó el Proyecto Emergente de Enseñanza Remota para establecer las condiciones necesarias para el desarrollo de actividades en modalidad remota. Todas las instancias y actores universitarios tuvieron que adaptarse y de manera creativa, adecuar los procesos y tareas a la nueva modalidad. La Coordinación Divisional de Docencia y Atención a Alumnos, como parte de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería de la Unidad Iztapalapa, se dio a la tarea fundamental de establecer nuevos mecanismos de comunicación con el alumnado, profesorado, instancias de apoyo e instancias administrativas para mantener su oferta de servicios.

Entre las estrategias diseñadas por la Universidad, el área de Comunicación Social creó cuentas en redes sociales, además se diversificaron las páginas *web* de los diferentes servicios, se pusieron en marcha módulos de gestión escolar para estudiantes de posgrado, para aspirantes a las distintas maestrías y doctorados que ofrece la División de CBI, y para gestión de tutorías, a la par, se contribuyó a la organización y difusión de eventos virtuales de vinculación. La coor-

dinación ofreció toda la gama de servicios en procesos escolares para ambos niveles: licenciatura y posgrado. Otro aspecto importante que se consideró fue el servicio de apoyo psicopedagógico pues se abrió un espacio de ayuda para el alumnado y profesorado. A pesar de la virtualidad, se tuvo una buena participación en vinculación y ferias de empleo. Estos medios de comunicación creados y en operación podrían mantenerse en funcionamiento aun cuando la emergencia sanitaria termine.

Palabras clave: Adaptación, apoyo psicopedagógico, procesos escolares, movilidad y vinculación, comunicación social.

Introducción

A finales del 2019 se dieron a conocer los primeros contagios ocasionados por el coronavirus SARS-CoV-2, situación que se extendió alrededor del mundo confirmándose el primer caso en México a finales del mes de febrero del 2020 de acuerdo con lo publicado por la Secretaría de Salud.

Ante tal escenario, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) se vio obligada a adaptarse, de manera rápida, a una nueva etapa en la que el uso de los medios electrónicos sería una necesidad. En el mes de marzo de ese mismo año la UAM asumió el compromiso con su comunidad al determinar la suspensión de actividades presenciales y cualquier otra que implicara la concentración masiva de personas, en ese tenor, se privilegió la modalidad remota, entorno que -sin duda- transformaría totalmente las actividades diarias del alumnado, trabajadores, administrativos y personal académico.

Por un lado, llevar las actividades del trabajo al hogar significó no contar con un horario de trabajo fijo ni jornada laboral continua y de extensión adecuada para el personal administrativo, que tuvo que adaptarse rápidamente a una nueva forma de trabajo a distancia para dar cauce a los diversos trámites tanto del alumnado como del profesorado. Por otro lado, el alumnado se enfrentaba a nuevos retos y problemas para realizar diversos trámites en sus procesos escolares aunado a las dificul-

tades para cursar sus Unidades de Enseñanza Aprendizaje (UEA), entre las que destacaron no tener un equipo de cómputo, ni espacio adecuado para estudiar, o bien, no poder pagar el servicio de internet, entre otros.

Posteriormente, el Colegio Académico de la UAM aprobó en abril de 2020 tanto la modificación del calendario escolar como la implementación del Programa Emergente de Educación Remota (PEER), mismo que contribuyó a proponer nuevas estrategias de comunicación y docencia, para hacer frente al reto que representó continuar con la labor docente durante un periodo de contingencia sanitaria mundial.

La creación y aplicación de este programa trajo beneficios para las y los alumnos, dadas las condiciones y limitaciones a las que se enfrentaron para poder cursar las UEA. La flexibilidad del PEER les permitió inscribirse a una o varias UEA sin que un resultado negativo en su calificación les afectara su historial académico. Sin embargo, la aplicación del PEER por un periodo de tiempo prolongado, y de algunas medidas de este que prevalecen en el Programa de Transición de Enseñanza en la Modalidad Mixta (Protemm), generó efectos no esperados y situaciones complicadas tales como el abuso en el número de UEA que inscriben, la gran cantidad de renuncias y el abandono de los cursos. Este fenómeno se explica en parte porque no se contabilizan las calificaciones no aprobatorias (NA) pero les favorece y es flexible porque no se ven perjudicados en el índice de rendimiento escolar ni corren riesgo de causar baja reglamentaria.

Mientras la tecnología y los medios electrónicos ganaban mayor importancia, fue necesario modificar los canales de comunicación, al principio quizá con algo de improvisación, pero siempre con el espíritu de atender las necesidades más apremiantes y continuar con las actividades sustantivas de la Universidad a través de entornos virtuales. La UAM puso a disposición de la comunidad las herramientas digitales con las que contaba, se realizaron sondeos y encuestas al alumnado a través de coordinadores de estudio y las diferentes instancias que colaboraron para un mismo fin.

Desde la Rectoría General de la UAM, se buscó el medio para apoyar al alumnado que no contaba con un dispositivo móvil y con conexión a

internet para continuar con sus actividades académicas en modalidad remota. Mediante la puesta en marcha del Programa de Beca en Especie, se otorgaron en préstamo dispositivos electrónicos con internet a las y los alumnos que lo necesitaban. Aunado a esto, la Universidad aprobó la compra de licencias para el uso de alguna plataforma con el objetivo de continuar con la labor docente y académica por este medio, brindaron un curso de capacitación a los profesores para su uso. Las Unidades y Divisiones académicas implementaron diversas estrategias para apoyar el desarrollo del PEER y la continuación de actividades académicas en modalidad remota.

Con la declaración de emergencia sanitaria y la aprobación del PEER se modificó la dinámica de interacción con el estudiantado, las nuevas circunstancias ampliaron la comunicación que se tenía vía correo electrónico y se abrieron nuevos canales a través de las cuentas en redes sociales como *WhatsApp*, *Telegram* y *Facebook*.

A manera de ilustración, la Figura 1 muestra la relevancia que han cobrado estos canales de comunicación a través del incremento en el número de seguidores de la página de *Facebook* de la Coordinación Divisional de Docencia y Atención a Alumnos (CODDAA) de la División de Ciencias Básicas en Ingeniería (DCBI) durante los años 2020 y 2021. A través de este medio se difunde información sobre todos los servicios que la coordinación ofrece, temas relevantes de la UAM Iztapalapa y, de interés general de nuestra comunidad. Si bien antes de la pandemia ya se contaba con la página de la coordinación en *Facebook*, es claro que el número de seguidores aumentó notablemente durante este período.

La Coordinación Divisional de Docencia y Atención a Alumnos (CODDAA) de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería (DCBI) de UAM Iztapalapa, es una instancia que apoya la integración de la comunidad estudiantil al medio universitario, se integra por cinco oficinas cuya labor fundamental es atender requerimientos de docencia, vinculación, movilidad, procedimientos escolares, seguimiento de planes y programas de estudio tanto en licenciatura como en posgrado. Cuenta con personal profesional dedicado para brindar apoyo psicopedagógico al alumnado y profesorado de la División, dar seguimiento al programa de tutorías



Figura 1. Número de seguidores

Fuente: <https://www.facebook.com/CODDAUAM/>

e impulsar la formación docente, así como gestionar oportunidades de movilidad y vinculación profesional de los egresados de la DCBI y por supuesto la asistencia y delegación escolar de posgrado y licenciatura.

Para ello, cuenta con la colaboración de las coordinaciones de las licenciaturas y posgrados y de las jefaturas de departamento. Asimismo, la CODDAA sirve de enlace con otras instancias en las que también se apoya como Sistemas Escolares, Becas UAM, Bolsa de Trabajo UAM-I e instituciones gubernamentales y paraestatales; Planeación UAM, Unigénero, Coordinación de Servicios Integrados para el Bienestar, Línea UAM, Biblioteca UAM, Coordinación de Desarrollo Académico e Institucional. Entonces, queda claro que se realizó un gran esfuerzo para continuar con todas las actividades durante el confinamiento sanitario.

En la CODDAA se trabajó en la construcción de canales de comunicación entre profesorado, alumnado, personal de apoyo y autoridades para la preparación de los cursos, aunado a los servicios propios en modalidad virtual; se incrementó el uso de las páginas web oficiales para la difusión de la información y se consolidó el Sistema Integral de Información y Planeación de la Unidad Iztapalapa (SIIP1).

En este trabajo se comparte la experiencia de la CODDAA durante el confinamiento para continuar con sus actividades sustantivas en apoyo a la comunidad de la DCBI y los avances obtenidos.

Respuesta institucional de la CODDAA ante las medidas de confinamiento

Apoyo Psicopedagógico

Durante la pandemia el servicio de Apoyo Psicopedagógico siguió vigente para el alumnado de Ciencias Básicas e Ingeniería, se creó la cuenta en *Facebook* para brindar apoyo psicopedagógico (Apoyo Psicopedagógico CODDAA CBI) para mantener un vínculo con las y los estudiantes y ofrecer información tanto de salud emocional como herramientas pedagógicas para la vida universitaria. De esta forma fue posible el contacto para agendar alguna asesoría, ya sea por llamada telefónica o por videollamada.

También se han creado enlaces de trabajo con el Programa de Apoyo y Orientación Psicológica (PAOP), Línea UAM y Unigénero, todos programas de UAM Iztapalapa, para ofrecer un mejor servicio a la comunidad universitaria y trabajar de forma colaborativa. La difusión del servicio se realizó a través de los coordinadores de licenciatura y de los profesores quienes, por estar en contacto directo con el alumnado, pueden detectar los casos a los que se les debe dar seguimiento. Esta modalidad ha operado durante cinco trimestres, del 20-I al 21-O.

Tutorías

El trabajo tutorial fue de los más afectados en la DCBI por la pandemia, para atenuar esta situación se solicitó el informe general de tutorías en el Sistema Integral de Información de la Universidad Autónoma Metropolitana (SIUAM) y se reforzó la colaboración con el equipo de desarrollo del Sistema Integral de Información y Planeación Institucional (SIPI) para integrar la información y gestión de tutorías a esta plataforma.

Al inicio de la contingencia sanitaria se elaboró y socializó a nivel de jefaturas de departamento, coordinaciones y profesorado, un documento donde se explica la importancia y el alcance de la tutoría en medio de la crisis sanitaria y se realizó una campaña de tutorías por medio de correo electrónico, página *web* y *Facebook* de la CODDAA.

Formación docente

Durante el trimestre 20-P se formalizó el Programa de Formación Docente de la DCBI de la UAM Iztapalapa y se dio a conocer al público por medio de la página *web* de CBI (figura 2). El programa se adaptó a las circunstancias establecidas por la pandemia e incorporó recursos virtuales a su catálogo. Se desarrollaron cursos, talleres, *webinars* sincrónicos y asincrónicos para apoyar a la capacitación docente en el uso de herramientas para la enseñanza remota, elaboración de exámenes en línea, desarrollo de aulas virtuales, así como el canal de *YouTube* de co-



Programa de Formación Docente de CBI, Unidad Iztapalapa

En el desarrollo de las actividades sustantivas de la UAM, la docencia merece atención especial, en tanto que es la labor fundamental de toda institución de educación a nivel superior. En este caso, la División de Ciencias Básicas e Ingeniería (CBI) de la Unidad Iztapalapa, ha dedicado un tiempo crítico y reflexivo para mejorar esta actividad atendiendo a las fortalezas y áreas de oportunidad de la tarea docente, de tal forma que se han podido gestionar líneas de acción apegadas al marco regulatorio institucional, que considera:

- Procurar que la docencia se fortalezca mediante la actualización disciplinaria del personal académico y con la incorporación de los avances pedagógicos y tecnológicos que hagan más eficiente y participativo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Políticas de docencia, 2.10).
- Organizar programas de actualización permanente del personal académico en aspectos disciplinarios y pedagógicos para mejorar la calidad de la docencia (Políticas operacionales de docencia, apartado 2 Personal Académico), lo que se entiende como la realización de actividades que hagan posible que los profesores estén al corriente de los avances en su campo de conocimiento, así como en las estrategias pedagógicas más adecuadas para fortalecer su actividad docente (Políticas operacionales de docencia, apartado 2 Orientaciones relevantes).
- Las actividades académicas de nuestra institución están condicionadas a diferentes requerimientos, entre los que destaca contar con un "Programa de Formación Docente" (Reglamento Orgánico, Art. 90).

En este marco, la dirección de CBI, a través de la Coordinación Divisiva de Docencia y Atención a Alumnos, ha venido desarrollando un programa de formación docente orientado a los temas pedagógicos con enfoque en ciencias, que incluye: cursos para el desarrollo, adquisición y tomento de herramientas y habilidades pedagógicas: actividades de diseño y aplicación de materiales didácticos: cursos y desarrollo de materiales de tutorías: conferencias y charlas sobre temas específicos de docencia, entre otros. En adaptación a los cambios impuestos por la emergencia sanitaria del COVID-19, actualmente se han seguido realizando actividades del mismo programa de forma virtual, como: coloquios, *webinars* y cursos virtuales. A continuación, se enlistan los recursos disponibles dentro del programa de formación docente de la división.

Figura 2. Programa de formación docente de CBI

DDAA, que albergó videos de seminarios, coloquios y talleres impartidos durante el periodo de la pandemia.

Procesos escolares a nivel licenciatura

La pandemia nos llevó a improvisar y tender nuevos puentes de comunicación con el alumnado, profesorado, coordinadores y autoridades, para continuar con los procesos escolares. Los medios de comunicación utilizados con profesores, coordinadores y autoridades han sido el correo electrónico, mensajería instantánea, teléfono celular y reuniones por medio de videollamada e incluso *WhatsApp*. El intercambio de archivos se ha realizado por correo electrónico o a través del *SIIP1*. Por su parte, la comunicación con el alumnado fue por correo electrónico, de esta manera se ha dado trámite a solicitudes de cambio de licenciatura, reingreso, prórroga y evaluaciones de quinta oportunidad especial; se han resuelto dudas sobre inscripción a UEA, bajas, altas, avance académico, entre otras. Además, en la página *web* de CODDAA se abrió un espacio para publicar los correos electrónicos de todos los profesores que imparten los cursos cada trimestre, así como también los correos electrónicos de los sinodales asignados para las evaluaciones de recuperación, con la finalidad de que alumnas y alumnos pudieran establecer contacto con ellos.

Con las instancias de Sistemas Escolares la comunicación se estableció por correo electrónico y vía telefónica, ya sea por llamada o por *WhatsApp*.

Procesos escolares a nivel posgrado

Se adoptó el uso de herramientas diversas para conexión remota tanto a equipos de cómputo como a programas y sistemas para la comunicación e intercambio de información entre los actores. En los primeros meses de la pandemia se pusieron en operación los módulos para el registro de candidatos a posgrado en la plataforma *Virtuami* y el nuevo Módulo Temporal de Estudiantes de Posgrado (МТЕР) para los procesos de admisión e inscripción/reinscripción de personas candidatas a ingresar al posgrado y para el alumnado mismo.

Movilidad y vinculación

Desde hace varios años, la UAM ha implementado el Programa Institucional de Movilidad en cuyas políticas se asume la movilidad de las y los alumnos como la posibilidad de que éstos enriquezcan su formación integral, amplíen su visión y complementen sus conocimientos y habilidades profesionales, mediante la realización de estudios presenciales y estancias académicas en otras instituciones de educación superior, nacionales o extranjeras.

Derivado de la emergencia sanitaria y con la finalidad de procurar la salud, integridad y bienestar de nuestra comunidad, la Junta de Coordinación de Movilidad determinó la suspensión de estancias presenciales entrantes y salientes a nivel licenciatura y posgrado. Para ello, en lo subsecuente se publicaron convocatorias a través de las cuales el alumnado podría realizar estancias de manera virtual con Instituciones de Educación Superior (IES) nacionales e internacionales.

La vinculación entre nuestra comunidad y el sector industrial ha sido una de las principales tareas de la institución, la cual adquirió un interés primordial ante esta situación de crisis. Para tal situación el Comité de Bolsa de Trabajo de la UAM conformado por sus cinco Unidades Universitarias decidió continuar con estas labores llevando a cabo ciclos de conferencias para la inserción laboral y sesiones de reclutamiento y selección de manera virtual, así como la realización de Ferias de Empleo a través de las cuales nuestra comunidad pudo participar en programas de becarios, entrenamientos, prácticas profesionales y vacantes de empleo.

Avances obtenidos

Apoyo Psicopedagógico

En el periodo transcurrido desde la suspensión de actividades presenciales hasta el trimestre 21-P se han realizado 546 sesiones de asesorías psicopedagógicas que atendieron a 110 estudiantes, con una edad promedio de 22.5 años. En el trimestre 20-I hubo 16 alumnos con 65 asesorías, en 20-P, 24 estudiantes con 128 asesorías, en 20-O, 19 estudiantes con 84 asesorías, en 21-I hubo 26 alumnas y alumnos con 165 asesorías

y en 21-P, 18 con 93 asesorías. Es necesario mencionar que también hubo alumnado canalizado a otras instancias, debido a la problemática a tratar, también se da seguimiento a quienes lo requieran, principalmente aquellos que no cuentan con las oportunidades para ser atendidos de forma particular, esto se logró al trabajar de manera colaborativa con los programas PAOP, Línea UAM y Unigénero.

En la Figura 3 se puede observar la distribución de alumnado por licenciatura que ha solicitado el servicio. Es interesante notar que la

Licenciatura	Estudiantes
Lic. Química	16
Ing. Química	27
Ing. Energía	7
Lic. Computación	13
Lic. Matemáticas	5
Ing. Electrónica	9
Ing. Biomédica	17
Lic. Física	17
Ciencias Atmosféricas	1
Ing. Biológica	3
Hidrobiología	1
Comunicación Social	2
Historia	1
Psicología Social	1
No se conoce la lic. a la que pertenecen	5

Figura 3. Alumnos atendidos en Apoyo Psicopedagógico por licenciatura

licenciatura que sobresale por el mayor número de alumnos atendidos es Ingeniería Química, posiblemente por el buen mecanismo de difusión por parte de su coordinación; le siguen las licenciaturas en Física, Computación, Ingeniería Biomédica y Química.

Aunque el apoyo psicopedagógico se ofrece al alumnado de la DCBI, también se han recibido solicitudes de apoyo por parte de estudiantes de otras divisiones, todos los casos fueron oportunamente canalizados a las instancias correspondientes.

Tipo de apoyo solicitado	Atención por motivos asociados al Covid-19
TLP (Trastorno Límite de la Personalidad)	Presentó Covid-19
TDA (Trastorno por Déficit de Atención)	Familiares con Covid-19
TOC (Trastorno Obsesivo Compulsivo)	Duelo por Covid-19
Trastornos Alimenticios	
Depresión	
Ansiedad	
Duelo	
Autoestima	
Estrés	
Autolesiones	
Violencia en la Pareja	
Problemas de Pareja	
Problemas Familiares	
Violencia Intrafamiliar	
Crisis Existencial	
Alcoholismo	
Socialización	
Insomnio	
Motivación	

Atención por motivos pedagógicos
Concentración
Abandono Escolar
Rendimiento Escolar
Orientación Vocacional
Técnicas de Estudio
Estrategias de Estudio

Figura 4. Motivos de solicitud de apoyo psicopedagógico

Al observar la Figura 4 se muestra la distribución de motivos por los que el alumnado solicita el servicio. Sobresalen temas como la autoestima, que afecta directamente el rendimiento escolar, y la depresión; también el duelo y las afectaciones por la Covid-19.

Tutorías

Se logró integrar la información de tutorías a la plataforma del SIIPI, donde se mantiene en operación un módulo en el que se realiza el registro de las tutorías que se llevan a cabo, también se han atendido solicitudes de cambios de tutor y se gestionan las asesorías académicas. También se llevaron a cabo asesorías para profesores a quienes se les proporcionaron herramientas que les pudieran servir para organizar y realizar trabajo de tutorías grupales con sus alumnos.

Formación docente

La CODDAA directamente ha impartido dos *webinars*, organizó un coloquio y diseñó un curso totalmente virtual de «Diseño de reactivos» para profesores, que fue programado y operado en Virtuami y contó con 42 participantes de las tres divisiones. De forma indirecta, participó en la organización de un *webinar*, un coloquio y un curso de «Diseño de reactivos» para los coordinadores de posgrado. Tanto los cursos sincrónicos como los recursos virtuales que integran el catálogo de recursos del programa de formación docente pueden ser consultados en cualquier momento por el profesorado interesado, pueden solicitar la impartición de cualquiera de estos cursos sincrónicos (también llamados recursos presenciales) en el periodo intertrimestral para evitar conflictos con los horarios de asignatura del profesorado asistente.

Avances en los procesos escolares a nivel licenciatura

Respecto al trabajo realizado en colaboración con los coordinadores del tronco general, licenciatura y cursos de apoyo a otras divisiones, éste se ha seguido llevando a cabo de manera ininterrumpida en los tiempos requeridos por las instancias involucradas: programación de las planeaciones trimestrales, registro de profesores para los cursos, registro

de profesores para las evaluaciones de recuperación, autorizaciones del alumnado para los Proyectos Terminales, la autorización de áreas de concentración en las licenciaturas que lo requieren, elaboración de la planeación anual, atención de las solicitudes de prórroga, reingresos y cambios de licenciatura, ampliaciones de cupo durante el proceso de altas de las UEA, entre otros. Aunque ha disminuido la demanda de algunos procesos escolares, como son solicitudes de quinta oportunidad especial y solicitudes de prórroga, éstos no han desaparecido; en cambio, ha aumentado la demanda de otros procesos, pero se ha brindado la atención a todos los usuarios de los procesos escolares.

Con Sistemas Escolares se realizó un arduo trabajo al enfrentar diversas complicaciones relacionadas con la automatización de los procesos escolares, las cuales se resolvieron en la Rectoría General de la UAM.

Avances en los procesos escolares a nivel posgrado

Aun con las dificultades que presentó el funcionamiento del MTEP y de Virtuami, el uso de estas herramientas ha significado un avance muy importante para el funcionamiento de la oficina como apoyo al alumnado de posgrado; se espera que con toda la experiencia adquirida durante este tiempo, el MTEP confluya en un Módulo de Estudiantes de Posgrado definitivo y de igual funcionalidad que el Módulo de Estudiantes de Licenciatura. Además, se pretende que algunos procesos funcionen de forma remota/virtual pues, además de facilitar en gran medida el trabajo, permite el almacenamiento y gestión ágil de expedientes.

Movilidad y vinculación

En el programa de movilidad institucional, la DCBI tuvo la participación de tres estudiantes que realizaron estancias en las siguientes universidades: Universidad Nacional de Colombia, Universidad Panamericana, Universidad Nacional de la Plata, Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de San Luis y la Universidad Nacional de Entre Ríos; estas últimas a través del Programa de Intercambio Académico Latinoamericano. Por otra parte, recibimos a 14 participantes procedentes de las siguientes instituciones: Universidad de Buenos Aires, Universidad



Figura 5. Carteles promocionales de la Feria del Empleo, 2020 y 2021

Pedagógica Nacional, Universidad de la Amazonia, UAM Cuajimalpa y UAM Azcapotzalco. La modalidad virtual permitió, más que en otros años, la posibilidad de estancias virtuales más nutridas en instituciones del extranjero.

La Feria del Empleo contó con una participación de más de 600 candidatos de las tres divisiones académicas de la Unidad Iztapalapa de la UAM, una asistencia récord.

Conclusiones

El confinamiento y la necesidad de realizar actividades académicas remotas ha colocado a la comunidad universitaria en un escenario inédito, de gran incertidumbre y en muchos casos críticos. Por un lado, los servicios de procesos escolares que ha mantenido ofreciendo la CODDAA han sido fundamentales para la operación de la docencia en ambos niveles, licenciatura y posgrado. El apoyo psicopedagógico ha permitido abrir un espacio de ayuda para atender problemáticas psicopedagógicas, no solo del alumnado sino también del profesorado durante la pandemia. La demanda de este servicio ha superado la capacidad de aten-

ción y se ha tenido que implementar una lista de espera para recibir el apoyo solicitado. Pese al confinamiento tuvimos una buena participación en actividades de vinculación y en las ferias de empleo.

Por otro lado, consideramos que es necesario fortalecer el programa de las tutorías para que el alumnado pueda transitar de la mejor manera a lo largo de su trayecto por la universidad y, sobre todo, que las tutorías puedan servir de apoyo mientras se mantengan las actividades en modalidad remota y ante el eminente regreso a las actividades presenciales. Para ello, es necesario reforzar el programa de formación docente en beneficio del alumnado; también es necesario continuar la promoción de los programas de becas, servicio social, movilidad y prácticas profesionales y, en general, generar sesiones informativas sobre los servicios que brinda la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana.

La reorganización del trabajo en los diferentes servicios en modalidad virtual ha permitido encontrar esquemas eficientes de organización que bien podrían quedar instalados en la operación cotidiana de las oficinas aun cuando se levante la emergencia sanitaria. Tal vez sea és-

ta una buena oportunidad de promover que los procesos administrativos puedan llevarse a cabo de manera remota, o al menos incrementar el uso de recursos digitales con la consecuente disminución del uso de documentos impresos en papel. De igual manera, podemos aprovechar la experiencia adquirida en la enseñanza remota para implementar cursos virtuales, o a distancia, como una alternativa para aquellos alumnos que por alguna dificultad no puedan asistir a las instalaciones de la universidad para realizar sus estudios.

Agradecimientos

Las autoras y los autores agradecen a la doctora Raquel Valdés Cris-terna, Secretaria Académica de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería por sus valiosos comentarios y al doctor Jesús Alberto Ochoa Tapia, Director de CBI, por su invaluable apoyo.

Referencias

Comisión de Diagnóstico y Estrategia para la Docencia en la Contingencia (CODEC). Universidad Autónoma Metropolitana (2020). Informe ejecutivo, Seguimiento y Evaluación del Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER) en el trimestre 20-I. Obtenido de <https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/doc/peer/Informe-PEER.pdf>

Coordinación de Sistemas Escolares- UAMI. (25 de noviembre de 2021). Preguntas Frecuentes Trimestre PEER. Obtenido de <https://www.cseuami.org/index.php/home/preguntas#renuncia-a-uea>, consultado 16 de diciembre de 2021

Universidad Autónoma Metropolitana. (25 de noviembre de 2020). Programa Emergente de Enseñanza Remota (PEER). Obtenido de <https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/peer.html>, consultado 16 de diciembre de 2021

CODDAA UAM Iztapalapa. (2021). Consultado el 16 de diciembre. <https://www.facebook.com/CODDAAUAMI>

Apoyo Psicopedagógico CODDAA CBI. (2021). Consultado 16 de diciembre. <https://www.facebook.com/UAMICBIPSIC/>

Retos de la educación y acciones institucionales ante la crisis mundial de salud

Miguel Héctor Fernández Carrión

Academia de las Ciencias de América Latina y Europa, México

mhfcarrion@gmail.com

Resumen

En el trabajo titulado «Retos de la educación y acciones institucionales ante la crisis mundial de salud», se presenta una propuesta contextualizada en torno a la repercusión de la pandemia por SARS-CoV-2 (Covid-19) en la educación, en la que se observan los retos que se han producido y las acciones institucionales mexicanas y españolas, principalmente, que se han generado como respuesta a la crisis mundial de salud.

Existen muchas formas de analizar y presentar el problema de la pandemia desde una perspectiva disciplinar (medicina), aunque en esta ocasión se realiza desde un posicionamiento interdisciplinar (medicina, sociología e investigación educativa).

En primer lugar, se elabora una breve visión general sobre la incidencia de la pandemia en la salud de las personas. Seguidamente, se exponen las características del tipo formativo con aplicación de las nuevas tecnologías y en particular en torno a la educación digital, y por último, se hacen públicos los cambios habidos en la enseñanza, de la modalidad de aprendizaje presencial al online, a causa de la pandemia del coronavirus a partir de las prácticas formativas que han tenido lugar durante el tiempo que ha perdurado la cuarentena (que excepcionalmente en la historia han aplicado los gobiernos obligando a toda la población de los respectivos países) y postcuarentena en México y en España, siendo ambos países coincidentes en las prácticas y en las preocupaciones educativas, de profesores y alumnos, durante estas situaciones especiales de salud y vida social, con el apoyo último de la comprensión del duelo.

Palabras clave: Innovación educativa, nuevas tecnologías, transformación estructural.

Introducción

Para la comprensión de los «Retos de la educación y acciones institucionales ante la crisis mundial de salud», se establece una perspectiva de la incidencia de la pandemia sobre la salud y la economía; a continuación, se alude a la creciente necesidad de uso de las TIC en la educación; centrándose el tema en torno a la exposición sobre los cambios que han tenido lugar en la formación con la aplicación de las nuevas tecnologías, y por último, se abordan las modificaciones que han tenido lugar en la educación, en particular a causa de la crisis mundial de la salud. De toda la información analizada, destaca la adquisición del hábito por la educación digital permanente a lo largo de varios años seguidos, pues se ha pasado del uso puntual de las nuevas tecnologías a generalizarse su empleo a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, desde la exposición de ideas, la adquisición de conocimientos y la intercomunicación educativa. A este nuevo proceso formativo se le une la aplicabilidad de una pedagogía de la muerte, que sirve para familiarizar al estudiante con esa nueva realidad social en la que es clave el uso del duelo en la vida.

Metodológicamente se utiliza la documentación bibliográfica acompañada del uso de las encuestas sociológicas como fuentes directas. Los elementos conceptuales aplicados fundamentalmente, son las nuevas tecnologías (TIC), hábito y educación digital, pedagogía de la muerte y duelo, como se apreciará a continuación.

Justificación

La actual crisis mundial de salud ha provocado un cambio generalizado del modo de enseñanza presencial al online, lo que conlleva una modificación del hábito y la aplicación tecnológica en el aprendizaje, esta realidad crítica demanda una investigación para denotar las peculiaridades que tienen lugar con este cambio en la enseñanza y la repercusión en los integrantes de la misma.

Problema

El análisis sobre los retos de la educación y las acciones institucionales ante la crisis mundial de salud producen dos problemas distintos, uno

de comprensión del tema en sí mismo y otro de interpretación sobre lo observado o leído y aplicado en la investigación. En el primer sentido, el tema puede dar lugar a una idea equivocada: aparenta tratarse de un simple cambio momentáneo de práctica educativa, pero en realidad no es algo que se ha dado con la amplitud e intensidad como se ha hecho y se continúa haciendo en estos momentos en las distintas instituciones académicas; esta diferenciación por tanto puede causar confusión a investigadores y/o lectores de dicho trabajo de indagación educativa, y en segundo lugar, a partir de la observación directa, la realización de encuestas o la lectura de resultados de otros trabajos sobre el tema en cuestión también puede dar la impresión de ser una consecuencia diferente del obtenido tras establecerse un análisis comparativo de lo observado, leído o escuchado.

Metodología

La investigación bibliográfica, a partir del empleo de datos secundarios como fuente de información, ha sido clave en la presente investigación, a partir de la dificultad que ha existido para realizar la observación directa (por razón de la cuarentena vivida), y de forma excepcional se ha completado con las adendas de análisis realizados por terceros, en los que se muestran algunas encuestas sociológicas que han sido de utilidad como fuentes primarias.

Perspectiva sobre la incidencia de la pandemia sobre la salud y la economía de la población

En un principio se podría pensar en un origen incierto del Covid-19, pero con el transcurso del tiempo se ponen en evidencia sus causas y las múltiples consecuencias dramáticas que producen a nivel mundial, pudiéndose cuantificar e interpretar cualitativamente las consecuencias que tienen lugar sobre la salud, la economía, la educación y el desarrollo normal de la vida social.

La crisis mundial de salud causada por la Covid-19 que atravesaron la mayoría de los países con sus respectivas poblaciones en cuarentena provocó cifras de contagios y muertos en todo el mundo alcanzando

varios millones de personas; en México se habla de varios miles de centenares de muertos hasta la fecha (junio de 2021); dicha crisis provocó también graves problemas económicos y laborales.

Se especuló mucho acerca del origen de la pandemia, se decía que el causante de este problema era:

1. Que los virus han evolucionado tanto que no existen medicamentos para su curación.
2. Que el virus se haya «escapado» de un laboratorio de bacteriología.
3. Que sea consecuencia de una guerra bacteriológica mundial.

Para la comprensión sobre el origen de la Covid-19, se atiende a la cuantificación de la información aportada por la Johns Hopkins University & Medicine fundamentalmente, porque corresponde a los datos hechos públicos por los distintos gobiernos de todo el mundo, con la que se establecen las etapas de desarrollo del Covid-19, atiende a la diferenciación entre las fases de expansión (geográfica), contagios y vacunación, que establece comparativamente por Fernández-Carrión, en un futuro trabajo de investigación.

Incidencia de las TIC en la educación

La implementación de las nuevas tecnologías en la sociedad actual ha producido un cambio radical en los hábitos de vida, en la educación, en el trabajo y en el ocio; nada comparable con lo sucedido en siglos pasados con la introducción de la revolución de la imprenta y el motor, principalmente; sus efectos y consecuencias no sólo han alterado el proceso de comunicación, de información y de producción, sino que ha conllevado una transformación estructural de la economía (medios de producción, financiación, comercio, etcétera.), además ha modificado el ámbito laboral, jurídico, político, cultural y social de la totalidad de la población mundial; pues, sus consecuencias no han repercutido sobre un único país sino que lo ha hecho sobre todo el mundo y de igual for-

ma no ha afectado a una persona únicamente o un colectivo exclusivo sino sobre la totalidad de la sociedad actual.

Respecto a la innovación educativa, cabe preguntarse —como lo hace también Díaz Barriga— si el punto de partida es considerar que las tecnologías se integran al servicio de la educación y no al contrario, puesto que el currículo y la enseñanza se centran en el alumno y su

País	Mortandad
Brasil	599.359
México	279.896
Perú	199.559
Colombia	126.487
Argentina	115.379
Chile	37.512
Ecuador	32.819
Bolivia	18.775
Paraguay	16.205
Guatemala	13.851
Honduras	9.949
Cuba	7.703
Panamá	7.255
Costa Rica	6.553
Uruguay	6.062
Venezuela	4.558
...	
San Vicente y Granadinas	33

Figura 1. Mortandad causada por el Covid-19 en América Latina al 6 de octubre de 2021

Fuente: Información obtenida a partir de *Statista Research Department*, 2021, con datos del día 6 de octubre de 2021

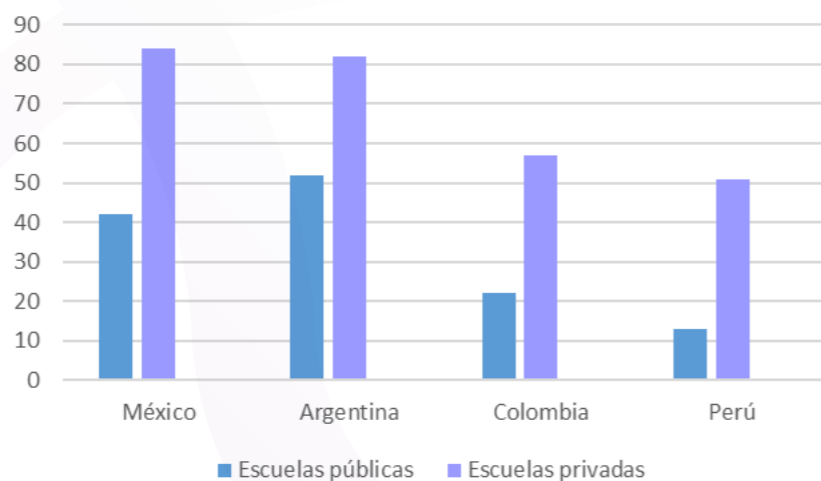


Figura 2. Escuelas públicas y privadas con computadora en América Latina (Argentina, Colombia, México y Perú)

Fuente: Información obtenida a partir de Segura, Candiotti y Medina, 2007, p. 17

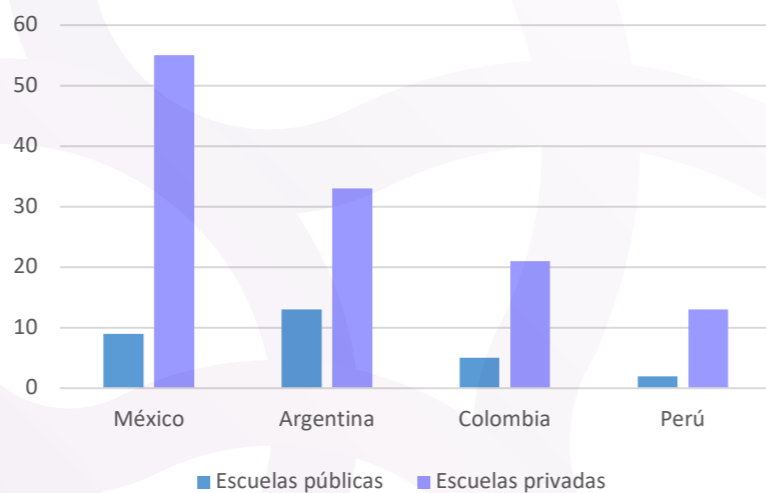


Figura 3. Conectividad en escuelas públicas y privadas en América Latina (Argentina, Colombia, México y Perú)

Fuente: Información obtenida a partir de Segura, Candiotti y Medina, 2007, p. 17

aprendizaje, no en el medio ni en los recursos informáticos en sí mismos (Díaz Barriga, 2008).

Larry Cuban, en 1988, propuso establecer una diferenciación entre los cambios pedagógicos a partir de incidir sobre ellos un impacto de primer y segundo orden, y cuya distinción se puede hacer extensible al propio proceso de transformación educativa. La diferencia que se aprecia entre el primer y el segundo orden depende de la repercusión que alcanzan a tener las modificaciones producidas por los respectivos impactos; mientras que los de primer orden no modifican substancialmente los procesos educativos tomados en consideración, los de segundo orden posibilitan transformarlos radicalmente. O, dicho de otra forma, esta distinción se puede apreciar al señalar que un cambio de primer orden sucede cuando la incorporación de una nueva tecnología permite mejorar los procesos que soportan, sin modificarlos sustancialmente. Mientras que de segundo orden se produce cuando cambian radicalmente los procedimientos por lo que transforman el proceso educativo seguido hasta el momento (Fernández-Carrión, 2020, pp. 27-68).

Para que se produzca un verdadero cambio educativo con nueva tecnología de segundo orden, es necesario fomentar una nueva pedagogía, y para que ella se pueda dar se necesita que se cumplan al menos los siguientes tres requisitos:

1. *Dimensión 1:* el profesor en su papel de innovador. Los factores que contribuyen a este cambio son: la conformación de un nivel de competencia de los docentes en el uso de las tecnologías y el empleo estratégico de éstas; unido a la compatibilidad entre las creencias y el enfoque pedagógico de los profesores y las tecnologías en cuestión, y el manejo apropiado de la cultura digital (social y organizativa) en la institución académica.
2. *Dimensión 2:* la naturaleza de la innovación misma, constituida por la distancia existente entre la innovación de la cultura escolar (creencias, valores y aprendizaje), las prácticas educativas previas del profesor, los recursos tecnológicos disponibles (software, hardware, conectividad, etcétera), dependencia de

los otros (necesidad de apoyo de personas que no están bajo la autoridad del innovador), y los recursos tecnológicos que están más allá de la disposición del docente.

3. *Dimensión 3*: el contexto en que tiene lugar la innovación: infraestructura humana, particularmente el personal técnico que da soporte y mantenimiento a las tecnologías; pero también incluye las políticas y los procesos facilitadores; así como las infraestructuras tecnológicas apropiadas y disponibles, unido al apoyo social de los pares (Díaz Barriga, 200, p. 5).

La educación digital, y por ende las TIC —como indica Rosa Mayo (2004)— es clave en el empleo, es decir, no sólo conforma otro tipo de formación, sino que además es un facilitador para el futuro trabajo profesional.

Cambio habido en la educación a causa de la crisis mundial de salud

La crisis mundial de la salud no solo ha causado graves problemas de salud, con un elevadísimo número: millones, de contagios y muertos por el Covid-19, además de un grave problema económico en la sociedad y en la mayoría de los estados, así como una incidencia directa con el desarrollo de la vida privada de las personas y las actividades públicas: trabajo, enseñanza, etcétera.

En la educación, en particular, Verónica Ortega (2020) cuestiona sobre la realidad que se ha producido durante la pandemia en la enseñanza en todo el país. Bajo el título «El reto de mantener las aulas abiertas de manera virtual en tiempos de coronavirus», Ortega explica el modelo de calidad total desarrollado por la Universidad Nacional de San Juan, de Argentina, mide los criterios de aspectos didácticos, los curriculares y el entorno tecnológico desarrollado en el aula, y que se aplica a 161 alumnos de octavo semestre de la Unidad académica de Enfermería, con intención de «conocer el sentir de los estudiantes» por el empleo de las nuevas tecnologías en el aprendizaje en las aulas abiertas durante la pandemia.

Al respecto, las y los alumnos encuestados se encuentran en un rango de edad de 21 a 38 años, 79,5% son mujeres y el 20,5% hombres, de los cuales, el 83,2% manifiestan que tienen acceso a internet, mientras que el 16,8% no pueden hacerlo directamente, sino a través de casas de familiares, ciber o poniendo saldo en su celular. En cuanto a los aspectos curriculares, el estudiantado evalúan con un valor numérico de tres o menos, su apreciación es: «el no poder preguntar en el momento que les surge las dudas, por las fallas en su conexión a internet, prefieren la educación en el aula tradicional, no localizan rápidamente los contenidos en la plataforma, [y] contar con una mayor profundidad en los contenidos» (Ortega, 2020); con relación, a la estrategia didáctica, las y los alumnos que se muestran en un rango de tres o menos, señalan que «no se entiende igual una clase en línea que una clase presencial, falta de comunicación con su equipo de trabajo, es complicado mantener el orden en una vídeollamada con los compañeros del equipo, a algunos integrantes se les complica encontrar el contenido para la clase en la plataforma, en ocasiones cada uno de los integrantes del equipo entiende la clase de manera diferente, [y] es complicado trabajar con sus compañeros de equipo a distancia» (Ortega, 2020).

En cuanto a las tecnologías, indican estos mismos alumnos que las mayores dificultades son «no contar con internet en casa, no poder ver los videos por falta de internet, [y] no tener mucha experiencia con el uso de las tecnologías» digitales (Ortega, 2020), y con respecto a las tutorías, señalan que la razón por la que contactan con el docente es principalmente por tener «dudas en cuestión de conceptos, problemas con el envío de archivos, [y] tener dudas sobre fechas de entrega», en cambio, los comentarios que hacen los profesores versan sobre «cómo se tenía que mejorar el trabajo, dar felicitaciones por los avances, apoyar a las actividades, críticas constructivas, corrige y apoya, solución de dudas, sugerencias en las actividades enviadas, ayuda en la comprensión de contenidos, [y] emitir recomendaciones para mejorar el trabajo» (Ortega, 2020). Los comentarios emitidos por los docentes contrastan significativamente con las razones principales que muestra el alumnado: «aclaración de contenidos de clase» (Ortega, 2020), mientras que

los profesores lo que hacen es fundamentalmente apoyar a los estudiantes en la elaboración de los trabajos de clase.

En cuanto a la experiencia tenida por los profesores durante esta crisis mundial de salud, Blas González, de la Universidad de Málaga, España, al tratar sobre «La inclusión educativa en las aulas de educación especial en la etapa postCovid», analiza la práctica de los docentes de pedagogía terapéutica que trabajan en las aulas de educación especial en Andalucía, en el periodo de septiembre a diciembre de 2020, a partir de entrevistas virtuales individuales y grupos de discusión, entre 13 profesores, en el que relatan cómo han experimentado este período y cuáles de las medidas restrictivas impuestas políticamente han afectado a las prácticas educativas que venían desarrollando con normalidad y la variante en el aprendizaje de sus alumnos que aprecian que se han dado en estas circunstancias de crisis sanitaria generalizada. Presenta dos visiones contrapuestas, sobre la misma realidad en el entorno de la educación especial:

Una vez que ya hemos empezado el nuevo curso escolar [de forma presencial], el postCovid ha sido positivo porque el alumnado se ha adaptado bien a la organización del centro y a la del aula, siguen las normas establecidas salvo alguno que no pueda tener todo el tiempo la mascarilla (Entrevista, MJFM, cfr. González, 2021).

Yo llevo 3 años trabajando con ellos y este año los noto más nerviosos que otros años, no sé si es la mascarilla, el que no podemos hacer actividades de grupo dentro del aula o que no se adaptan a la cantidad de cambios, porque al ser alumnos TEA el tema de los cambios lo llevan fatal (Entrevista PJJC, cfr. González, 2021).

El autor, se alinea con la segunda posición, al señalar, que:

Esta situación, que responde a los principios de la integración escolar, se ha visto aún más limitada con la llegada de la Covid-19

y de las restricciones organizativas impuestas a los centros educativos. La eliminación de algunas de las prácticas de inmersión educativa que se venían desarrollando (integración en algunas materias, compartir espacios comunes y celebración de efemérides, entrada y salida del centro en el mismo horario que los compañeros, salidas al entorno o atención del especialista en Audición y Lenguaje) han influido en el desarrollo social y emocional del alumnado [en perjuicio de su plena integración] (González, 2021).

Otro cambio que se produce en la formación a causa de la crisis mundial de la salud es la que Anabel Ramos-Pla propone en relación con el tema a la elaboración de una «pedagogía de la muerte» en «tiempos de la pandemia» (2020a) y posteriormente, en el resto de tiempo (2020b). Llama la atención que lo haga en España, un país y en un continente donde, en general, la muerte es un tabú para la población, lo contrario pasaría de haberlo hecho por ejemplo en México, donde la muerte está presente en la vida y en la mente de la mayoría de la población (como analiza comparativamente Fernández-Carrión en el *Libro de la muerte*, 2021); pero, para la comprensión de la muerte en la enseñanza, debía completarse con el entendimiento de la mortalidad y del duelo (García *et al.*, 2020).

La autora Ramos-Pla realiza diez entrevistas a expertos del tema y a distintos profesores y estudiantes de grado de enseñanza de primaria en Cataluña (España), llegando a la conclusión de que «no se aborda prácticamente nada» en torno a la muerte en los centros educativos en general y en la formación inicial de estudiantes de magisterio en particular; pues, como añade: «el resultado claro de esta pandemia es la gran cantidad de muertes que ha producido en todo el mundo, hecho que dificulta [entender] que no haya centros educativos con alumnos o docentes en duelo» (Ramos-Pla, 2020a), coincide con la opinión de algunos de los entrevistados, al señalar: «Si la pedagogía de la muerte ya era una necesidad imperante en nuestro sistema educativo [español], ahora más que nunca queda clara esta afirmación» (EPM1), pues «es un tema muy necesario en nuestros centros educativos, pero la

verdad es que no sé ni por dónde empezar» (ΜΕΡΑ3) (cfr. Ramos-Pla, 2020a). Estas dos opiniones coinciden con la visión general de los 16 «informantes», que presenta Ramos-Pla, de los cuales el 61,76% manifiestan la necesidad de contar con recursos teóricos para llevar a cabo una pedagogía de la muerte, y el 91% confirman que durante sus estudios no recibieron ningún tipo de aprendizaje a este respecto (Ramos-Pla, 2020b).

Vista la necesidad de elaboración y aplicación de la pedagogía de la muerte en la enseñanza, la propia Ramos-Pla, a partir de los criterios de diversos autores, establece los siguientes «ejes vertebradores», que se ha completado con el criterio de Colomo (2016) de dicha pedagogía:

1. Inteligencia emocional: duelo.
2. Salud, arte y creatividad: aprendizaje a través del arte, a partir de obras artísticas elaboradas por pacientes terminales (Luz Profunda, 2016 cfr. Colomo, 2016).
3. Pedagogía de la muerte [propriadamente dicha]: toma de conciencia de la propia finitud y la de los demás; deconstrucción de concepciones previas y necesidad de formación en pedagogía de la muerte (Colomo, 2016).
4. Competencias básicas: comunicativa y lingüística, autonomía e iniciativa personal; conocimiento e interacción con el mundo físico; competencia artística y cultural, y social y ciudadana (Ramos-Pla, 2020b).

En México, como analiza Cristian Heidi Colín en «Educación para la muerte a nivel de primaria», la población más joven desconoce el sentido de la muerte, la autora señala que:

Revisando las documentaciones existentes sobre el tema de la muerte en la educación primaria, se puede concluir que aún sigue siendo un tema tabú en la época actual, debido a la falta de información del tema para los niños, se considera que no es rele-

vante para ellos en nivel de educación primaria. Lo más cercano al tema del fin de la vida que se incluye actualmente en la escuela primaria, es el ciclo vital el cual es iniciado en cuarto grado de primaria, y se puede considerar poco real, ya que no se menciona que entre cada etapa del ser humano pueden llegar a morir, es entonces que los niños pueden entrar en un estado de confusión cuando se encuentren en dicho proceso, hacerse preguntas como «¿por qué? Si, solo los viejitos se mueren», es decir se les enseña que el término de la vida es cuando se llega a la etapa de la vejez. [Aunque] en México lo más cercano en información sobre la muerte a nivel primaria es la tradición de día de muertos, la cual es representada con la catrina o bien las tradiciones calaveritas literarias las cuales consisten en rimas escritas siendo divertidas y graciosas (...) (Colín, 2021, pp. 138 y 127).

Aún con estas deficiencias en el aprendizaje del sentido de la muerte, México se encuentra más avanzado en su comprensión de lo sucede en otros países del mundo, como por ejemplo pasa en España; pues, como señala Colín, desde la infancia se convive con la celebración de la festividad del día de los muertos, en las propias casas y con las visitas a los familiares difuntos en los cementerios; mientras que no se hacen en las escuelas, aunque suple este desconocimiento con la formación a este respecto que le aportan sus padres; por esto, Colín propone una serie de actividades educativas, como son: dar respuesta a las preguntas y realizar las siguientes actividades: preguntarse «¿qué sabes del día de los muertos?», dramatizar cuentos, escribir «cartas para decir adiós», practicar «despidiendo a 'mi' mascota», presentar cine escolar y «aprender del tema de la muerte leyendo» (Colín, 2021).

Resultados

En el análisis de los «Retos de la educación y [las] acciones institucionales ante la crisis mundial de salud» se podría dedicar el trabajo en exclusividad a exponer los retos de las TIC en la formación y las respues-

tas que han generado las instituciones académicas; pero, en la presente investigación, como los dos mayores logros se puntualiza sobre el sucedido hábito digital, a consecuencia de un impacto de segundo orden (ideado por Larry Cuban, 1988), que posibilita la transformación del proceso educativo, y al mismo tiempo, como otro resultado innovador se constata la necesidad de conformar una pedagogía de la muerte, con la que se conciente y se fomente saber aplicar el duelo en el ámbito académico en particular y social en general.

Conclusiones

Dentro de un mundo cambiante e inserto en la llamada era digital, en el proceso educativo tradicional, durante la segunda mitad del siglo XX, el estudiante aprendía sólo conocimientos; actualmente, a principios del siglo XXI, en la incipiente educación digital, se da en general un proceso formal de enseñanza-aprendizaje de competencias y habilidades, pero en un futuro podrá reducirse a una apreciación sensorial de habilidades adquiridas para desarrollarse vía internet (Fernández Carrión, 2016), a

partir de un impacto de segundo orden (Larry Cuban, 1988), de transformación del proceso educativo.

La crisis mundial de salud también ha producido un cambio en el proceso educativo, dentro de la percepción del alumnado y de los docentes que deben analizarse individualmente e interpretarse comparativamente, como se ha hecho de forma sucinta en la presente investigación, en la que se constata una diferenciación de criterios mantenidos por parte de profesores y estudiantes sobre la realidad digital vivida, y además como propone Ramos-Pla (2020 a y b) se debe elaborar, poner en práctica e implementar en la enseñanza la pedagogía de la muerte (en esta ocasión sólo se ha analizado su ausencia del mundo académico), especialmente en estas circunstancias históricas, donde se demanda contar con una mayor apreciación del sentido de la muerte y más conocimiento del proceso del duelo en la vida, de utilidad personal y repercusión colectiva, que beneficia a la sociedad en su conjunto. Esta pedagogía de la muerte da pie a un futuro trabajo de investigación, que en esta ocasión sólo se menciona.

Referencias

- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 14(2), pp. 63-77.
- Colín, C. H. (2021). Educación para la muerte a nivel de primaria. En M.-H. Fernández-Carrión (Ed.), *Tanatología. Ante el final del ciclo de la vida*. México, Madrid: APublicaciones de CiECAL, Albahaca Publicaciones, Instituto Técnico Profesional de Toluca. pp. 127-140.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Nueva York: State University of New York.
- Díaz, F. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información. ¿Hacia un paradigma educativo innovador? *Revista Electrónica Sinéctica*, No. 30., pp. 1-15.
- Fernández-Carrión, M-H. (2021). *Libro de la muerte*. México, Madrid: APublicaciones de CiECAL, Albahaca Publicaciones, Academia de las Ciencias de América Latina y Europa.
- (2020). Impacto de las nuevas tecnologías en la educación. En G. Martínez Hernández Muñoz (Co.), M-H Fernández-Carrión (Ed.), *Nuevas tecnologías en la educación*. México, Madrid: APublicaciones de CiECAL, Albahaca Publicaciones, Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 27-68.
- (2016). Incidencia del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad ante el cambio educativo en la sociedad global. En M. R. Guerra González (Co.), *Educación, complejidad y transdisciplinariedad*. México: Editorial Torres Asociados. Pp.15-58.
- García, M. y Márquez, O. et al (Cos.) (2020). *Tanatología. Ante el final del ciclo de la vida*. M.-H. Fernández-Carrión (Ed.). México, Madrid: APublicaciones de CiECAL, et al.
- González, B. (2021). La inclusión educativa en las aulas de educación especial en la etapa post-Covid, *8 Congreso Internacional sobre Salud*. México: Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina.
- Mayo Cuellar, R. (2004). Tic y competencias clave para el empleo. ¿Hacia qué sociedad del conocimiento? *Barcelona: Observatorio para la cibernsiedad*.
- Ortega Gámez, V. (2020). El reto de mantener las aulas abiertas de manera virtual en tiempos de coronavirus. *7 Congreso Internacional sobre Salud*. México: Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina.
- Ramos-Pla, A. (2020a). Pedagogía de la muerte en tiempos de la pandemia del Covid-19. *7 Congreso Internacional sobre Salud*. México: Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina.
- (2020b). Pedagogía de la muerte y educación para la salud: relación y posibilidades. *4 Congreso Internacional de Investigación e Innovación Educativa*. México: Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina.
- Statista. (2021) Número de personas fallecidas a causa del coronavirus (Covid-19) en América Latina y el Caribe al 6 de octubre de 2021, por país. es.statista.com/estadisticas/1105336/Covid-19-numero-fallecidos-america-latina-caribe/
- Segura, M., Candiotti, C. y Medina, C. J. (2007). *Las TIC en la educación: Panorama internacional y situación española*. Madrid: Fundación Santillana.

La retroalimentación en la resolución de problemas fraccionarios, mediante el uso de la aplicación Retromath

Uriel López Marques

Instituto Superior de Docencia para el Magisterio

uriel.lopezm@jaliscoedu.mx

Resumen

El presente trabajo se llevó a cabo de forma colaborativa por el Instituto Superior de Docencia para el Magisterio (ISIDM) y la Maestría en Tecnologías de la Información (MTI) de la Universidad de Guadalajara. Su finalidad fue comprender la manera en que la retroalimentación formativa, brindada mediante la aplicación *Retromath*, construida para este estudio favorecía el acercamiento al contenido: «resolución de problemas fraccionarios» en quinto grado de primaria durante el confinamiento.

Se asume que la retroalimentación es una de las más poderosas herramientas para el aprendizaje y el logro educativo. Se parte de las concepciones de retroalimentación desde una perspectiva de Aprendizaje y Enseñanza Visible propuesta por Hattie (Hattie y Gan, 2011) y basada en el modelo de Retroalimentación de Hattie y Timperley (2007). El horizonte metodológico empleado para este estudio corresponde a una perspectiva cualitativa (Creswell, 2012), utilizándose un estudio de caso (Stake, 1999). El método de investigación utilizó la observación participante (Creswell, 2012), así como la entrevista semi-estructurada (Kvale, 2011) para recabar datos cualitativos del alumnado, quienes interactuaron con una aplicación para la resolución de problemas fraccionarios.

Para el análisis de datos se utilizó el doble ciclo de codificación propuesto por Saldaña (2009). Como resultado de la investigación se concluyó que las y los estudiantes buscan la retroalimentación para encontrar procedimientos de mejora, para que ésta sea utilizada, es necesario que exista un ambiente adecuado del aprendizaje donde se vea al error como una oportunidad de aprender.

Palabras clave: Retroalimentación, ambientes de aprendizaje, aplicación, fracciones, aprendizaje.

Introducción

La pandemia causada por el Covid-19 modificó la manera de actuar de los ciudadanos del planeta, al tener que reinventar las áreas del conocimiento, incluida la investigación educativa, tal y como ocurrió con este trabajo que tuvo la necesidad de adecuarse a la modalidad a distancia y diseñar los recursos pertinentes para ello. Una característica es que se realizó de forma colaborativa por el Instituto Superior de Docencia para el Magisterio (ISIDM) y la Maestría en Tecnologías de la Información (MTI) de la Universidad de Guadalajara. Su finalidad fue comprender la manera en que la retroalimentación formativa, brindada mediante la aplicación *Retromath*, construida para este estudio favorecía el acercamiento al contenido: «resolución de problemas fraccionarios» en quinto grado de primaria durante el confinamiento.

Los resultados muestran que la retroalimentación formativa brindada mediante esta herramienta tecnológica es buscada de forma activa por el estudiantado y brinda pautas para el abordaje de contenidos complejos. Asimismo, se considera que este tipo de recursos trasladados a otros contenidos y asignaturas podrá facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje a muchos profesores y estudiantes de distintos niveles educativos.

Justificación

La finalidad de este trabajo es reconocer la manera en que el estudiantado emplea la retroalimentación formativa para aprender, debido a las reducidas oportunidades que tiene para recibirla y las dificultades de los docentes para emplearla como un elemento para la mejora. Por lo anterior, se consideró importante construir la aplicación *Retromath* que proporcionó a las y los estudiantes la oportunidad de contar con retroalimentación para la mejora de su aprendizaje.

En los siguientes párrafos, se plantea que la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), mediante el uso de la aplicación *Retromath*, puede ser una opción que ayude a los docentes

en su tarea de brindar retroalimentación y, sobre todo, que brinde a las y los estudiantes la oportunidad de recibir retroalimentación que favorezca la mejora en sus procesos de aprendizaje. El trabajo se orientó a partir de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo entiende el alumnado la retroalimentación?
- ¿Cuáles son sus percepciones de recibirla?
- ¿Cómo utilizan la retroalimentación las y los estudiantes?
- ¿De qué manera la retroalimentación favorece los resultados de aprendizaje del alumnado?
- ¿Qué dificultades enfrentan las y los estudiantes al emplear la retroalimentación?

Problema

De acuerdo con Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación es una de las más importantes influencias para el aprendizaje y la mejora del desempeño, incluso considerada dentro de las cinco mejores estrategias que pueden favorecer el logro de los aprendizajes. No obstante, a pesar de los beneficios que se han encontrado respecto de ella, también se han identificado algunos factores que limitan su adecuada puesta en práctica en el aula de clases, entre ellos se encuentran: la conceptualización del profesor, lo que se ha relacionado con su formación docente. Además de elementos contextuales como: gran cantidad de estudiantes en el salón de clases, los cuales poseen niveles de aprendizaje heterogéneos. Asimismo, la exigencia de estudiantes y padres de familia de recibir una retroalimentación numérica, proveniente de una visión de la evaluación como exclusivamente sumativa, que aporta poco en la mejora; en contraposición con la evaluación formativa.

A continuación, se describirán los elementos identificados: la limitada formación docente, las prácticas de retroalimentación deficientes, la cantidad excesiva de alumnos en el aula de clases y las concepciones de la comunidad escolar respecto de la evaluación y retroalimentación.

Limitada formación docente y prácticas de retroalimentación deficientes

En lo que respecta a la formación del profesorado en materia de evaluación educativa, es importante señalar que «sólo la mitad de los estados americanos exigen formación en evaluación como requisito para la certificación de los docentes y pocos programas de formación de maestros exigen que los alumnos lleven un curso sobre evaluación». (Martínez, 2013, p. 131). El autor reconoce que la formación inicial de los profesores mexicanos ha sido débil en materia de evaluación y los programas de actualización que se ofertan a los docentes en servicio también ha descuidado este aspecto.

Cantidad excesiva de alumnos en el aula de clases

Otro elemento que complejiza el brindar retroalimentación a las y los estudiantes es la gran carga de trabajo que ello implica. Si se considera que en las aulas a nivel primaria en la Zona Metropolitana de Guadalajara son de 30 a 35 estudiantes en promedio, y que cada uno poseen niveles distintos de aprendizaje, resulta difícil para el docente poder retroalimentar a cada uno para que sean capaces de reflexionar en sus producciones y puedan mejorar en forma constante.

Gibbs y Simpson (2014 citado en García-Jiménez, 2015) coinciden con las ideas anteriores y señalan algunos elementos que obstaculizan las prácticas de retroalimentación en las aulas: «[...] los profesores se encuentran sometidos a enormes presiones de tiempo, debido al fenómeno de la 'modularización' de las materias, a un mayor número de alumnos por clase y a una mayor diversidad de alumnado» (p. 15).

Concepciones de la comunidad escolar respecto de la evaluación y la retroalimentación

Otro factor que dificulta brindar retroalimentación es la presión del alumnado y los padres de familia por observar una calificación numérica en las producciones de los estudiantes. De acuerdo con Martínez Rizo (2013), los profesores se sienten preocupados por las demandas de calificaciones de los padres de familia y la competencia entre los alum-

nos por ellas. No obstante, Wiliam (2011, citado en MacDonald, 2015) señala que brindar comentarios por escrito a los estudiantes en lugar de calificaciones trae como resultado mejores resultados de aprendizaje.

Marco teórico conceptual

De acuerdo con García-Jiménez (2015) la retroalimentación es «aquella información que se utiliza para reducir la diferencia entre los resultados de aprendizaje obtenidos por el estudiante y los resultados de aprendizaje esperados» (p. 8). Este concepto coincide con el brindado por Hattie y Timperley (2007) quienes afirman que la finalidad de la retroalimentación es cerrar la brecha entre lo que se sabe en el momento actual y lo que debe aprenderse. La idea de que la retroalimentación permite cerrar la brecha entre lo aprendido y lo enseñado es compartida por Wiggins (1998, citado en Ravela et al., 2017), quien además agrega que «[...] en lo posible no debería incluir valoraciones, sino más bien descripciones, [...] es altamente específica, directamente reveladora o altamente descriptiva de lo que realmente sucedió» (p. 153).

Es importante precisar la idea de Narcis (2008, en MacDonald, 2015) respecto de que la retroalimentación no sólo da a conocer al estudiantado información de sus errores y debilidades, sino que también les da sugerencias acerca de cómo mejorar su desempeño en situaciones de aprendizaje futuros. La idea anterior es apoyada por Wiliam (1999) cuando afirma que la retroalimentación «no debería decirle a los estudiantes que trabajaran más duro, o que fueran más sistemáticos, sino debería contener pautas para la acción futura, de otro modo no sería formativa» (p. 10).

Con respecto a la idea anterior, Wiliam (2012) afirma que no es suficiente decirle al estudiante si está bien o no, en cambio, es necesario un intercambio entre el profesorado y el estudiantado que haga que éste último se involucre en la tarea del aprendizaje y comprenda el significado de la retroalimentación brindada.

Para continuar con la visión de la retroalimentación desde la perspectiva de las y los alumnos, Cizek (2010) afirma que el papel del estudiante es fundamental en el proceso de retroalimentación formativa, en

la medida que sea recibida por el alumnado, en ese sentido, sólo cuando se acepta y se pone en juego, es posible lograr mejoras en su aprendizaje (Hattie y Gan, 2011).

Por otro lado, Wimme y Butler (1994, como se citó en Hattie y Timperley, 2007) afirman que «la retroalimentación es información con la cual un aprendiz puede confirmar, agregar [...] o reestructurar información en la memoria, ya sea información, conocimiento metacognitivo, creencias sobre sí mismo y las tareas, o tácticas y estrategias cognitivas» (p. 82).

Otro elemento para destacar de la retroalimentación es que es efectiva cuando el profesorado brinda numerosas oportunidades a las y los alumnos para que la busquen y la reciban (Pollock, 2012), ya que ésta pueda obtenerse de distintos agentes, tales como: los compañeros o algún medio tecnológico, entre otros.

Dos elementos para que la retroalimentación sea efectiva es que se brinde en un tiempo adecuado, lo que significa que el profesorado de a sus estudiantes la posibilidad de utilizarla en el momento, es decir, cuando las y los estudiantes reflexionan respecto a su trabajo, lo cual les permite poner en práctica la información recibida (Brookhart, 2012), puesto que de nada sirve la retroalimentación si no se brinda la oportunidad de ser utilizada en forma más o menos inmediata.

Lamentablemente el problema en general es que las y los estudiantes sólo reciben, en promedio, unos pocos segundos por día de retroalimentación altamente descriptiva que pueda beneficiar su aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007), cuestión que se quiere transformar a través de la propuesta que surge de este estudio.

La aplicación Retromath

Como se ha puesto de manifiesto anteriormente, se ha diseñado y desarrollado la aplicación *Retromath* en función de las características requeridas para que proporcione retroalimentación de acuerdo con el modelo propuesto por la teoría del aprendizaje visible de Hattie y Timperley (2007), asimismo, tiene como principal propósito la resolución

de problemas que involucren números fraccionarios del alumnado de quinto de primaria.

A fin de contar con esta herramienta fundamental para el estudio se estableció una relación de colaboración con una estudiante de la Maestría en Tecnologías de Información, del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), para que ella trabajara en la parte tecnológica.

Organización de la aplicación

La aplicación cuenta con 131 problemas, planteados mediante reactivos de opción múltiple. Están distribuidos en cuatro niveles de dificultad, y organizados en tres secciones. Contiene un elemento que proporciona retroalimentación de acuerdo con el modelo de Hattie y Timperley (2007): se selecciona un avatar por cada estudiante al comienzo del juego, el cual retroalimenta de forma automática si la manera de contestar fue correcta o no, y propone al estudiante recibir información de nivel de proceso, si es que lo desea.

Metodología

El estudio utilizó una perspectiva metodológica cualitativa que de acuerdo con Creswell (2012), ayuda al investigador a desarrollar la comprensión de un fenómeno. Además, se utilizó un estudio cualitativo de caso. En función de lo anterior, se obtuvieron datos cualitativos mediante la observación participante, además de entrevistas semiestructuradas, que fueron videograbadas, transcritas y analizadas mediante un doble ciclo de análisis (Saldaña, 2009).

De acuerdo con Creswell (2012) dentro de la perspectiva cualitativa, la intención principal no es obtener generalizaciones sino desarrollar una exploración en profundidad del fenómeno estudiado. Asimismo, Flick (2007) expone que a partir de las perspectivas de las y los participantes y su diversidad, se identifica que el investigador debe tener la capacidad de generar reflexión, además de que dentro de ella existen una gran variedad de enfoques y métodos.

En relación con el último punto Rathje (2018) distingue entre métodos que buscan construir teorías, como la fundamentada, o aquellas que pretenden entender las interacciones de los participantes al interior de una cultura como la etnografía. También se pone especial atención en las perspectivas de los sujetos, sus creencias, y su perspectiva individual como son los estudios fenomenológicos.

El presente trabajo no optó por ninguno de los métodos anteriormente citados, sino que, debido a que la intención es comprender la manera en que la retroalimentación favorece el aprendizaje de las y los estudiantes, es decir que su mirada no se pone directamente en los sujetos y sus creencias (ante lo cual sería conveniente utilizar la fenomenología) sino en comprender cómo utilizan la retroalimentación y la manera en que favorece la construcción de nuevos aprendizajes, para lograrlo, se optó por emplear un estudio de caso cualitativo puesto que:

un estudio de caso es un método empírico que investiga un fenómeno contemporáneo (el caso) en profundidad y dentro de su contexto real. [...] se podría querer hacer un estudio de caso porque se quiere comprender un caso del mundo real y asumir que tal comprensión es posible para envolver importantes condiciones contextuales (Yin, 2018, p. 45).

Desarrollo

En la presente investigación se estudiaron a cuatro estudiantes, quienes interactuaron con una aplicación y con el investigador de manera remota a través de videoconferencia, que en el contexto de contingencia por la pandemia causada por el Covid-19, representó su contexto escolar, para comprender la manera en que utilizaron la retroalimentación para aprender.

Por las razones anteriores y de acuerdo con los aportes de Stake (1999) se llevó a cabo un estudio instrumental de caso, ya que analizar la manera de actuar de las y los alumnos permitió comprender el rol que jugaba la retroalimentación para la mejora del aprendizaje.

Debido a que cuatro estudiantes participaron de la investigación, el uso de múltiples casos hizo posible identificar hallazgos comunes, así como diferencias en todos ellos y utilizar un análisis cruzado de casos (Creswell, 2012), lo cual posibilitó enriquecer los hallazgos.

Instrumentos de recolección de datos

Para el análisis de caso, fue necesario utilizar dos métodos para la recolección de datos: a) la observación participante y b) la entrevista. Dadas las características del estudio, se buscó que el alumnado tuviera la posibilidad de interactuar con una aplicación al mismo tiempo que fue observado por el investigador, aunado a ello, se realizó una entrevista al final de cada sesión, de esta forma, se recogieron las impresiones, tanto del alumnado como del profesorado. Cabe destacar que todo el proceso fue videograbado y después transcrito para su análisis.

La videograbación

Como se mencionó en el párrafo introductorio, uno de los instrumentos de recolección de datos que se utilizó durante la investigación fue la videograbación. Debido a que uno de los propósitos del estudio es comprender la manera en que la retroalimentación favorece el aprendizaje del estudiantado en situaciones de aprendizaje mediadas por la computadora, fue fundamental observar los comportamientos e interacciones, así como la manera en que se relacionaron con los elementos tecnológicos.

La videograbación se utilizó con una perspectiva interpretativa, al seguir los planteamientos de Knoblauch y Tuma (2011), y permitió recuperar de forma fidedigna las interacciones de las y los alumnos con la aplicación, así como las de ellos con el investigador, de esta forma fue posible recuperar los diálogos que se tuvieron a lo largo del estudio y durante la entrevista.

Análisis de la información

A fin de realizar un análisis exhaustivo de la información recabada mediante la observación, las entrevistas y los datos obtenidos a través

de la videograbación, se llevó a cabo el proceso de transcripción de los datos y su análisis, para ello, se tomaron en cuenta los planteamientos de Saldaña (2009) y se utilizó un doble ciclo de codificación de lo cual se da cuenta en este apartado.

Como resultado del proceso antes señalado surgen cuatro temas: a) Percepciones de los estudiantes respecto de la retroalimentación, b) Manera en que los estudiantes utilizan la retroalimentación, c) Elementos que complejizan el proceso de retroalimentación y d) Relación entre retroalimentación y aprendizaje.

Resultados

Los hallazgos más importantes tienen que ver con la manera en que las y los estudiantes conceptualizaron y utilizaron la retroalimentación, sobre todo en el nivel de proceso y en el momento denominado *feed-forward* (Hattie y Timperley, 2007); con las dificultades que encontraron para su utilización; así como con la importancia de la creación de ambientes de aprendizaje en que se recibe y utilice la retroalimentación para el aprendizaje.

Conceptualización y uso de la retroalimentación

De acuerdo con Hattie y Gan (2011) más importante que la manera en que el profesor da la retroalimentación, es cómo el estudiantado la recibe y utiliza para mejorar su aprendizaje. El presente trabajo dio cuenta que para las y los estudiantes es importante recibir una retroalimentación, pues es el elemento que más les agradó del juego en el que participaron, según lo expresaron en las entrevistas. De acuerdo con sus palabras, querían saber la manera en que podrían actuar para resolver los problemas.

Asimismo, en la mayoría de los casos no les bastaba con saber que su resultado había sido correcto o incorrecto (retroalimentación en su nivel de tarea), sino que les interesaba mejorar en sus procedimientos (retroalimentación en el nivel de proceso), mediante las ayudas que les brindaba su avatar.

Para comprender la percepción sobre la utilidad de la retroalimentación, es necesario ver cómo las y los estudiantes mencionaron el calificativo de: ayuda, ejemplos, explicaciones y procedimientos que les facilitaban la resolución de los problemas, y sin los cuales sería difícil poder superarlos.

Para ellos es fundamental recibir retroalimentación de proceso, sobre todo cuando se comenten errores, prueba de ello es que solicitaron este apoyo el 90% de las ocasiones en que se equivocaron al intentar resolver un problema, y no solo eso, sino que a lo largo del estudio fue posible observar cómo los educandos se apropiaban de los procedimientos de solución propuestos por su avatar y los empleaban de forma paulatina para dar solución a las situaciones que se les presentaban.

En la mayoría de los casos se pudo observar la eficacia de la retroalimentación cuando no hubo reiteración de los mismos errores durante las distintas sesiones en que participaron. Sólo en uno de los estudiantes esta situación no se presentó, debido a que su capacidad para resolver problemas fraccionarios era muy limitada, no obstante, pudo observarse una mejora en su conceptualización de las fracciones, al resolver situaciones de forma autónoma durante las últimas sesiones.

Dificultades para la utilización de la retroalimentación

Debido a que la resolución de problemas fraccionarios es un contenido complejo para el estudiantado, dos de los casos presentaron dificultades para la resolución de algunas problemáticas.

Para favorecer el aprendizaje de las y los estudiantes en los últimos casos mencionados, además de la retroalimentación que se daba a través de la aplicación, fue necesaria la intervención del profesor quien, mediante preguntas y sugerencias, ayudó a estos alumnos en dos sentidos: a) en la comprensión de los números fraccionarios, y b) en la utilización de la retroalimentación, esto se logra al proponerles su empleo para la evolución de sus procedimientos de solución.

Algunas dificultades observadas en las y los estudiantes fueron: deficiencias para la lectura, tanto de los textos de retroalimentación co-

mo de los números fraccionarios; apresuramiento por resolver los problemas sin analizarlos en profundidad; interrupciones de parte de las personas que los rodeaban mientras participaban en la actividad, deficiencias de redacción y otros elementos detectados en la aplicación durante el estudio.

En lo que respecta a las dificultades conceptuales presentadas por los alumnos, se ha concluido que la retroalimentación presentada por la aplicación es una ayuda importante para los educandos, pero debe ser potenciada por el acompañamiento y apoyo del profesorado, ya que algunos estudiantes requirieron de explicaciones puntuales para su mejora.

Ambientes de aprendizaje propicios para la retroalimentación

Uno de los elementos considerados por algunos autores (Temple, 2001; Hattie y Gan, 2011), de suma importancia para la aceptación y uso de la retroalimentación, son los ambientes de aprendizaje en los cuales el error sea visto con naturalidad, y en el que, incluso el profesor puede tener fallos, ya que éstos son un paso natural hacia el aprendizaje.

Respecto de este elemento pudieron observarse distintos comportamientos entre el alumnado: tres de los educandos mostraron que eran capaces de aceptar el error y aprender de él, si bien se mostraban molestos cuando éstos ocurrían, tenían la capacidad para aceptarlos, solicitar ayuda y continuar. Incluso en algunas ocasiones, cuando acertaban las preguntas pero habían tenido dudas en el procedimiento de solución, pedían ayuda ya que deseaban saber cómo se resolvían, para enseguida, ser capaces por sí mismos de resolver ese tipo de situaciones.

Contrasta un estudiante que al sumar una gran cantidad de errores durante las primeras sesiones manifestó frustración, además, en las sesiones subsiguientes ponía énfasis en obtener respuestas correctas y pasar de nivel, pero no tanto en comprender los procedimientos de solución. Asimismo, una de las cuestiones que se identificaron en este alumno durante una de las entrevistas, fue que asociaba los errores con regaños.

Este último elemento no hace posible la creación de un ambiente de aprendizaje que favorezca la retroalimentación, sino que privilegia que

el estudiantado evite los errores y se sienta mal por ello. Esta es una situación que se pretende transformar con los principios que sigue la aplicación, la cual favorece que las y los alumnos busquen aprender y mejoren sus procedimientos en un ambiente en el que no haya castigos ni recompensas.

Conclusiones

Los hallazgos encontrados en este trabajo fueron que el estudiantado busca la retroalimentación, sobre todo aquella en la que puede identificar los procedimientos de mejora y la utiliza activamente para dar solución a las problemáticas que se les presentan.

Dada la complejidad del contenido abordado en el estudio, el solo hecho de brindar retroalimentación mediante la aplicación no fue suficiente para un estudiante, en su caso, requirió de la ayuda del docente para mejorar su proceso de aprendizaje, lo cual será un hecho que probablemente suceda con los estudiantes que presentan dificultades en cualquier contenido.

Un elemento fundamental para que la retroalimentación sea recibida y utilizada en forma pertinente es la creación de ambientes de aprendizaje en los que el error sea aceptado y visto como una oportunidad, de modo que las y los estudiantes busquen la retroalimentación para la mejora de sus aprendizajes y no sólo para obtener recompensas externas o evitar castigos.

Como afirman Black y William (1998a, citado en Rathje, 2018) «no es posible introducir la evaluación formativa sin un cambio radical en la pedagogía de los salones de clase» (p. 8), lo cual implica una transformación en la manera de conceptualizar la evaluación y la retroalimentación de parte de todos los miembros de las comunidades educativas.

Finalmente, es importante mencionar que se espera que este texto aporte una visión distinta de la retroalimentación formativa, y que otorgue pautas para la construcción de herramientas similares mediante la colaboración de distintas instituciones de posgrado para facilitar los procesos de aprendizaje del estudiantado en distintas modalidades de trabajo.

Referencias

- Brookhart, S. M. (2012). Preventing feedback fizzle. *Educational Leadership*, Vol. 70, N. 1, USA. Editorial ASCD. Pp. 24-29.
- Cizek, G. (2010). An introduction to formative assessment: History, characteristics, and challenges. En Andrade, H.; G. Cizek (Eds.). *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge, Pp. 3-17.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. En *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, págs. 1-24. http://132.248.9.1:8991/F/PDN4TBUAU2G2CFNGEGN7REVJUCUTS6XFFV798N27QBKYLSN6VNN-15610?func=full-set-set&set_number=001248&set_entry=000001&format=999
- Hattie, J. y Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. En Mayer, R.; P. Alexander. *Handbook of research on learning and instruction*. Nueva York: Routledge. Pp. 249-271.
- Hattie, J y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. Pp. 81-112.
- Knoblauch, H., R. Tuma (2011). Videography: An interpretative Approach to Video-Recorded Micro-Social Interaction. En Margolis, E.; L. Pauwels. *The Sage handbook of visual research methods*. Londres: Sage. Pp. 414-430.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- MacDonald, V. A. (2015). The Application of Feedback in Secondary School Classrooms: Teaching and Learning in Applied Level Mathematics. Tesis doctoral. Toronto: Universidad de Toronto. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/69413/3/MacDonald_Vincent_A_201506_PhD_thesis.pdf
- Martínez R, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. Perfiles educativos. *Perfiles Educativos*. Pp. 128-150. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009&lng=es&tlng=e
- Pollock, J. E. (2012). How feedback leads to engagement. *Educational Leadership*, 70. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept12/vol70/num01/How-Feedback-Leads-to-Engagement.aspx>
- Rathje, R. J. (2018). *A qualitative case study of mathematics teachers' formative assessment feedback (Order No. 10974599)*. ProQuest One Academic. (2129736126). <http://wdg.biblio.udg.mx:2048/login?url=https://search.proquest.com/docview/2129736126?accountid=28915>
- Ravela, P., B. Picaroni, G. Loureiro (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* México: Magro. Editores.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researches*. Londres: Sage.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Temple, C. (2001). *Discourse in Educational Settings. The handbook of Discourse Analysis*. Great Britain Blackwell: Publishers.
- William, D. (1999). Formative assessment in mathematics-Part 2: Feedback. *Equals: Mathematics and Special Education Needs*. Pp. 8-11.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods*. Los Ángeles: Sage.

Enseñar y aprender en un contexto de crisis sanitaria: a propósito de la impartición de un curso en la Licenciatura en Administración de la UAM-Azcapotzalco

Nancy Fabiola Martínez Cervantes

Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco

nfmc@azc.uam.mx

Resumen

El uso y apropiación de tecnologías digitales está cada vez más extendido en las universidades, sin embargo, en el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) se aceleró cuando el gobierno federal suspendió las actividades presenciales por la crisis sanitaria del SARS CoV-2. Las autoridades universitarias pusieron en marcha el Programa Emergente de Enseñanza Remota (PEER) con el objetivo de dar continuidad a la formación universitaria, así como desarrollar las funciones que en materia de investigación, preservación y difusión de la cultura tiene la universidad.

El propósito de este trabajo es conocer qué se enseña, qué se aprende y cómo se aprende desde la perspectiva de un grupo de alumnas y alumnos de la Licenciatura en Administración en la Unidad Azcapotzalco de la UAM, con ello se plantean nuevas posibilidades y alternativas para la enseñanza y el aprendizaje en escenarios quizá simultáneos: presenciales y no presenciales. Para lograr conocer lo anterior, se consideró pertinente emplear la metodología cualitativa de corte descriptiva interpretativa para el acercamiento e interpretación de los datos.

Palabras clave: Alumnado, aprendizaje, educación no presencial, interacción, planeación.

Situándonos en el contexto

De acuerdo con Mena Andrade (2009), enseñar y aprender son dos conceptos claves que constituyen el corazón de todo proceso educativo, deriva así, todas las metodologías y actividades que propone el docente en el aula. Sin embargo, hoy debemos incorporar en este proceso el contexto de emergencia sanitaria que enfrentamos por el SARS CoV-2 y el uso vertiginoso y acelerado que se ha hecho de las tecnologías digitales. Comprender cómo enseñamos y cómo aprende el alumnado requiere del análisis de desempeño en el aula y cómo nuestros estudiantes aprendieron. «La práctica en el aula expresa realmente lo que pensamos sobre enseñar y aprender» (Mena Andrade, 2009, p. 5).

Hoy las aulas han cambiado, se han trasladado a espacios distintos como la casa en donde los medios digitales son su nuevo soporte; la presencialidad en su totalidad se ha borrado, quizá por un largo periodo. Como bien es sabido, las universidades no fueron ajenas a este cambio, la crisis sanitaria del SARS-CoV-2 restringió la movilidad y los contactos cara a cara de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

Algunas universidades ya habían avanzado en la apropiación y uso de tecnologías digitales, otras apenas iniciaban este proceso, tal es el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, institución en la cual se enmarca la impartición de un curso específico de licenciatura, descrito en apartados siguientes.

La presencialidad como única modalidad de enseñanza aprendizaje, planteada y sostenida durante muchos años, ya no es el único camino, las fronteras se han tenido que extender al hogar; los horarios escolares aunado a las restricciones de confinamiento han gestado otras prácticas educativas, otros sujetos y otras organizaciones educativas y, por qué no decirlo, otras personas. «Aunque sea en oposición radical, las formas culturales se construyen en interacción, no siempre armónica ni consistente, con las existentes» (Dussel, 2010, p.192). La crisis sanitaria del SARS-CoV-2 cambió todo lo conocido y modificó nuestras vidas y espacios de otra manera.

De acuerdo con Dussel (2010), plantearemos como punto de partida que la universidad puede ser concebida en sí misma como una tec-

nología, una combinación de aspectos técnicos, culturales y simbólicos organizados bajo ciertas regularidades, las cuales pueden modificarse por aspectos ajenos o no a la misma; es decir, la universidad es una organización histórica, que organiza su espacio y tiempo, con modos de pensar heterogéneos y relaciones particulares con el saber. Entender esa historicidad nos lleva a incorporar de forma quizá novedosa, para algunas universidades, una reflexión de cómo se ha realizado la interacción de los que podemos denominar los «otros sujetos educativos» en un espacio tiempo como lo es el hogar en un contexto de pandemia.

La casa de cada uno de los sujetos educativos se ha constituido como en un punto importante y diferencial entre las interacciones precisamente porque las prácticas educativas o de conocimiento se entrelazan con los medios digitales y la vida cotidiana.

El propósito de este trabajo es conocer qué se enseña, qué se aprende y cómo se aprende desde la perspectiva de un grupo de alumnas y alumnos de la Licenciatura en Administración en la Unidad Azcapotzalco de la UAM, con ello se plantean nuevas posibilidades y alternativas para la enseñanza y el aprendizaje en escenarios quizá simultáneos: presenciales y no presenciales.

Comprensión de la práctica de la enseñanza y el aprendizaje

Durante varias décadas, investigadores interesados en las formas en que los individuos aprenden, llegaron a conclusiones opuestas, por un lado, algunos creían que el proceso de aprender era individual, con puntos de inicio y término, producto de la enseñanza; por otro lado, estaba la argumentación que colocó el aprendizaje en el eje de lo social, es decir, a partir de la propia experiencia y contexto se aprende como sujetos participantes (Minzi, 2010).

En la actualidad, hoy más que confrontarse, ambas posturas se complementan incluyen a las tecnologías digitales; pensar en cómo son concebidas y utilizadas en los procesos de enseñanza aprendizaje nos obliga a retomar el sentido social y significativo de dicho proceso que, al ser individual y socialmente construido en la práctica, configura una nue-

va dimensión de su sentido y significado ya que su apropiación puede ser no inmediata, y ¿por qué no inmediata? por qué las posibilidades de apropiación se multiplican debido a que los espacios en donde se realizan los procesos de enseñanza aprendizaje no son homogéneos, la casa, el hogar, representan rasgos muy particulares y privados de cada uno de los actores educativos.

Comprender la forma en que se integran los aspectos anteriormente mencionados es sin duda complejo; sin embargo, se puede entender a la luz de cómo se describen y documentan estudios de casos o de prácticas de enseñanza aprendizaje para su accesibilidad.

El concepto de práctica alude a «lo que se dice y a lo que se calla, a lo que se presenta y a lo que se da por supuesto; incluye el lenguaje, los instrumentos, los documentos, los roles definidos, los procedimientos codificados, las regulaciones y los contratos que se determinan para una variedad de propósitos. [...] También incluye las convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas no escritas, las intuiciones reconocibles, las sensibilidades afinadas, las comprensiones encarnadas, los conceptos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad» (Minzi, 2010, p. 44).

El concepto de prácticas educativas nos sitúa frente a las vivencias de los actores, ordenadas en un espacio y tiempo, un espacio que no es propiamente la universidad, para el caso que nos interesa, y un tiempo que no tiene fronteras debido a que combina lo profesional con lo personal.

Las prácticas que el alumnado realiza se sitúan en un programa de estudios, con determinados contenidos curriculares, moldeadas por la interrelación con los demás estudiantes y con las propias estrategias de aprendizaje. Sin embargo, existen áreas de oportunidad que deben ser consideradas para lograr aprendizajes significativos, por ejemplo: a) los conocimientos del alumnado de cómo aprenden en contextos específicos; b) las concepciones de los contenidos del currículo y sus objetivos y c) la comprensión de la enseñanza de acuerdo con las capacidades de las y los alumnos (León Romero, Gallegos Santiago, & Vázquez García, 2016).

Las prácticas educativas son el medio para lograr el aprendizaje, en ellas, el alumnado reflexiona sobre sus propias acciones e interacciones, mismas que en muchas ocasiones se realizan en condiciones de resistencia o conflicto, con pensamientos y emociones diversos. Cuando las prácticas cumplen su cometido una parte de estas concluye, pero la actividad de aprendizaje continua. (León Romero, Gallegos Santiago, & Vázquez García, 2016). Por lo anterior, la enseñanza debe reconsiderar en dónde se ubica el actor del aprendizaje, cuáles son sus objetivos, sus motivaciones, sus limitaciones, así como los recursos a los cuales puede acceder para dar respuesta a los objetivos de aprendizaje.

El Programa Emergente de Enseñanza Remota, marco de referencia para la impartición de un curso

El marco institucional de las decisiones implementadas en el curso impartido fue el Programa Emergente de Enseñanza Remota (PEER), el cual fue aprobado por el Colegio Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en 2020. El objetivo general que plantea el PEER es:

Procurar la continuidad de la formación universitaria, así como desarrollar las funciones sustantivas de la Universidad, la docencia, la investigación y la difusión de la ciencia y la cultura, en la medida de las posibilidades tecnológicas actuales, sin poner en riesgo la salud de la comunidad universitaria en el contexto de la emergencia sanitaria impuesta por la pandemia del Covid-19. (Morales, 2020, p. 3).

El PEER considera para su implementación cuatro aspectos centrales: lo contingente, la multitecnología, la flexibilidad y lo incluyente. En el ámbito de lo contingente, se incorporan las denominadas adecuaciones curriculares las cuales le permiten a las y los docentes: «hacer modificaciones en los diversos elementos del currículo con la finalidad de dar respuesta a las dificultades de aprendizaje que se presentan en diferentes situaciones, grupos y/o personas.» (Marchena, 2006, p. 2)

Al considerar las adecuaciones curriculares, el profesorado redefine aquellos contenidos y actividades que se tendrán que ajustar al medio por el cual deberán ser aprendidos. Son parte de los procesos de planeación al tiempo de la propia comprensión del contexto en el cual se encuentra el alumnado.

En el caso que se presenta, se hace necesario asentar que se recurrió a las adecuaciones curriculares para definir los alcances que se debían cubrir, los materiales y recursos disponibles, los posibles problemas con el uso de un medio digital, la forma de evaluación continua y la evaluación final.

El caso de la impartición de un curso de Administración de Recursos Humanos

La UEA¹: Administración de Recursos Humanos I

La materia objeto de las consideraciones mencionadas en este trabajo forma parte del plan de estudios de la Licenciatura en Administración de la UAM, Unidad Azcapotzalco. La asignatura se ubica en el séptimo trimestre de doce con que cuenta el programa académico.

El objetivo general de la misma es: Identificar la naturaleza e importancia de la Administración de Recursos Humanos en el contexto organizacional (UAM Azcapotzalco).

Para cumplir el objetivo, en el programa se considera revisar cuatro temas: 1. ¿Qué es la Administración de Recursos Humanos? Importancia y Desafíos; 2. Reclutamiento de Personal; 3. Selección de Personal y 4. Contratación de personal. La UEA se impartió durante el trimestre 20-O², el cual inicio el 7 de diciembre de 2020 y concluyó el 29 de marzo de 2021.

Recopilación de información

Para lograr conocer qué se enseña, qué se aprende, cómo se enseña y cómo se aprende desde la perspectiva de un grupo de alumnas y

alumnos de la Licenciatura en Administración en la Unidad Azcapotzalco de la UAM, se consideró pertinente emplear la metodología cualitativa de corte descriptiva interpretativa para el acercamiento e interpretación de los datos. Se recurrió a un cuestionario como instrumento de recolección de datos, propio de la metodología cuantitativa, su codificación y sistematización permitió asignarle un significado numérico a cada una de las respuestas obtenidas con la intención de hacer inferencias (Del Canto & Silva Silva, 2013).

A partir del concepto de prácticas educativas, se construyeron cinco categorías analíticas, las cuales derivaron en cinco ejes temáticos: 1. Conceptualización del proceso de enseñanza aprendizaje; 2. Condiciones para la enseñanza; 3. Temas aprendidos; 4. Dificultades para aprender e 5. Impresiones sobre la impartición del curso.

A partir de estos ejes temáticos se construyeron las preguntas del instrumento de recolección de información. El cuestionario estaba conformado en dos apartados con 35 preguntas, 10 preguntas abiertas y 25 cerradas. Se solicitó responder el cuestionario de manera opcional una vez que el trimestre concluyera. El cuestionario estuvo disponible en el aula virtual utilizada en el curso. De los 22 alumnos inscritos a la UEA, 10 contestaron el instrumento. Se procuró en todo momento que las y los alumnos pudieran responder el cuestionario, recordándoles su disponibilidad; sin embargo, al ser opcional, no se logró que todos los alumnos inscritos lo respondieran.

La elección sobre el medio digital y su organización

Para planear y organizar el curso fue necesario reflexionar sobre la herramienta tecnológica idónea para su impartición. La elección de utilizar un aula virtual en la plataforma Moodle se debió a dos razones: la primera fue porque ya se contaba con la experiencia en su uso, y la segunda, porque la Unidad Azcapotzalco ya contaba con la plataforma, eso incluía soporte técnico y actualizaciones constantes a las versiones más recientes.

1 En la Universidad Autónoma Metropolitana, se le denomina Unidad de Enseñanza Aprendizaje (UEA) a las materias consideradas en un plan de estudios.

2 Un trimestre en la Universidad Autónoma Metropolitana está conformado por once semanas de clase y una más para evaluaciones globales.

Es importante considerar que en el aula virtual el docente es un facilitador y administrador de los recursos programados para el aprendizaje, previo al haber realizado una planeación educativa (Mera Mosquera & Mercado Bautista, 2019). La planeación y organización de las actividades se hizo de forma semanal con la intención de que el alumnado pudiera tener tiempo para leer los materiales y realizar las actividades propuestas. Algo que no debemos olvidar los docentes es que, las y los alumnos inscritos a la UEA que impartimos cursan a la par, otras UEA, las cuales se imparten en diversos formatos digitales, lo cual demanda que deban tener una óptima organización de su tiempo, y así, compaginar el ámbito escolar con lo familiar.

Cada semana se colocaba en el aula virtual una secuencia de enseñanza aprendizaje para que el alumnado tuviera siempre a su disposición lo que se iba a aprender y también como se sugería el aprendizaje autónomo. Un aspecto considerado en la impartición del curso fue el uso de videoconferencias³, la finalidad era dar un soporte adicional a las y los alumnos para comprender los temas. El encuentro sincrónico cobra un valor relevante en una época de aislamiento y confinamiento social debido a que se logran integrar aspectos cognitivos, sociales y afectivos (De Vicenzi, 2020)

Las videoconferencias nunca fueron vistas como sustitutas de la clase presencial, sino más bien como canales de comunicación e interacción con las y los alumnos para atender dudas, precisar aspectos claves de cada tema y ser una vía de contacto inmediato para hacerle saber al alumnado que el profesor está ahí.

Prácticas de enseñanza aprendizaje, primeras consideraciones

Metodológicamente, el aprendizaje está en el lado de los estudiantes. El proceso se relaciona con la psicología, que estudia y provee información sobre cómo se aprende y, concretamente, sobre cómo se

llega a dominar los conocimientos científicos, las actitudes y los procedimientos. Por un lado, la enseñanza está del lado de los adultos y se relaciona con la pedagogía, que investiga para qué, cómo y qué deben hacer los profesores para que los estudiantes logren aprendizajes duraderos y significativos (Mena Andrade, 2009: p. 6), por el otro, la comprensión de los procesos educativos coordinados, nos lleva, sin lugar a dudas a preguntar a los propios estudiantes, cómo explican ese proceso en cada uno de ellos.

Las y los alumnos del curso, ¿quiénes son?

De los 22 alumnos y alumnas inscritos en la UEA Administración de Recursos Humanos, 10 respondieron el cuestionario solicitado, es decir, el 45.5 por ciento.

De las y los alumnos que respondieron el cuestionario, 60 por ciento son mujeres y 40 por ciento hombres, cuya edad promedio es de 21.8 años. El 70 por ciento mencionó no haber trabajado al momento de responder el cuestionario; el 30 por ciento restante mencionó sí haberlo. Dos alumnos trabajaban en un centro de atención telefónica y el otro en una escuela particular.

Conceptualización del proceso de enseñanza aprendizaje: ¿Cómo entienden el proceso de enseñar y aprender?

La primera pregunta que se les realizó a los estudiantes en el cuestionario fue cómo entendían el proceso de enseñanza aprendizaje. A este respecto destacó la respuesta de las y los alumnos que a continuación se mencionan:

Lo entiendo como una relación entre dos partes, en este caso, un profesor (o la persona que enseña) y un alumno (quien aprende). Como en toda relación, ambos deben comprometerse con la razón de ser de ésta, en este caso, el objetivo de transmitir cono-

³ Se hizo uso de la plataforma Zoom debido a que la Universidad hizo un contrato de uso con la misma para poder aprovechar los servicios que la misma ofrece.

cimiento. Creo sinceramente que se requiere de un compromiso mutuo para enseñar y para aprender, pues me parece que el aprendizaje no surge por arte de magia, por la lectura o resolución de algún problema aislado. El aprendizaje surge de los problemas y la innovación que se lleva a cabo para resolverlos; por problemas me refiero a dificultades o circunstancias que nos impiden lograr un objetivo o cumplir una tarea; y por innovación me refiero a la herramienta (que puede ser física o una herramienta del conocimiento) que facilita el cumplimiento de esta. [AC]

En ese tenor, el alumnado señala que «Quien enseña es un guía del aprendiz, que lo va dirigiendo y le ofrece los recursos y herramientas para alcanzar el conocimiento esperado». [AS]. Otro ejemplo de la percepción estudiantil respecto al tema es que «La enseñanza es la manera en la que el instructor nos traza el camino que se debe seguir con guía y consulta y aprender es el proceso individual de la comprensión y manejo de la información» [DP]. Otra respuesta significativa fue: «Lo entiendo como un proceso en donde los alumnos en conjunto con el profesor buscan que el aprendizaje sea de la forma más comprensible, se ve afectada con el contexto de ambas partes y se complementa con las herramientas disponibles por ambas partes». [AB]

Es de destacarse que el alumnado claramente identifica a los actores involucrados en el proceso de enseñar y aprender, en donde existe una relación basada en el compromiso de ambas partes y donde los recursos utilizados y el contexto influyen. Se considera al profesor como el principal transmisor del conocimiento, lo cual coincide con una concepción tradicionalista de la enseñanza (Covarrubias-Papahiu & Perusquia Zamorano, 2009).

Sobre cómo ha sido su aprendizaje en la modalidad a distancia se destacan las siguientes respuestas: «En general, lo resumo como una gran experiencia y algo que debió pasar hace ya mucho tiempo, pues tal vez no nos dábamos cuenta, pero en realidad la universidad no es un edificio, no es una estructura, es la gente que la forma y es la ense-

ñanza que imparte» [AC]. De igual forma se visualizan aspectos positivos y negativos, tales como la practicidad de la educación a distancia y los retos que ha presentado:

La modalidad a distancia me ha parecido bastante cómoda en algunos aspectos. Para empezar, me da oportunidad de realizar más cosas en el día, ya que me ahorra el tiempo de transporte que puede representar cuatro horas extras a mis actividades. También me permite descansar más, pues mis horas de sueño se han regulado, ya no me tengo que despertar a las 4 de la mañana, y gracias a las horas extras, mis tareas las puedo terminar temprano para no tener que desvelarme. Sin embargo, se han presentado situaciones que no son agradables como los problemas de conexión; el entorno no me permite concentrarme totalmente en la escuela, porque los problemas familiares y las labores cotidianas de la casa intervienen a lo largo del día, y no te permite aislarte de ellos. [AS]

Es interesante resaltar que también se reconocen factores negativos, por ejemplo: «No del todo bueno, ya que he tenido malas experiencias con algunos profesores, algunos si dan clase, pero otros sólo dejan tareas sin explicar temas previamente» [AG]. En cuanto al nivel de satisfacción: «La modalidad a distancia y mi aprendizaje ha sido bastante satisfactoria, he tenido mucho tiempo para organizar mis tiempos y mis tareas a comparación de la modalidad presencial» [DP]. Así mismo, se resaltaron algunas dificultades, por ejemplo: «Difícil en lo personal porque me ha causado ansiedad el hecho de estar encerrada en casa. Entiendo que con tal acción resguardo mi salud y de quienes me rodean; sin embargo, se han presentado problemas personales/familiares que, aunque trato de separar de mi vida académica y laboral no me es posible por lo que incluso el trimestre pasado tome la decisión de abandonar una materia debido al estrés y ansiedad a la que he estado sometida. [CT]

Entre las respuestas, se destaca lo siguiente: para algunos la modalidad a distancia les ha permitido adecuarse mejor en cuanto tiempos y planeación, pero un factor que valoran es que el profesor esté presente, que se tome tiempo para explicar y no sólo dejar ejercicios para re-

solver; la clase es altamente necesaria para la comprensión de los contenidos. Es notorio cómo en una de las respuestas se menciona que la universidad no está en una estructura física, sino que se determina por su principal función: la docencia.

Otra de las respuestas que sobresale es la afectación emocional de uno de los alumnos por el confinamiento. A este respecto me parece oportuno destacar que en la Universidad no se tienen datos que muestren cómo ha sido afectada la salud emocional del alumnado, lo que nos impide conocer de primera mano, el impacto subjetivo del Covid-19. El objetivo de este trabajo no fue conocer las afectaciones emocionales, pero en las respuestas de las y los alumnos se pone de manifestó que es un aspecto necesario conocer, comprender y atender dentro de la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, en un estudio realizado en China, el 54% de las personas encuestadas clasificó:

El impacto psicológico del Covid-19 como moderado o severo. Asimismo, se identificó como grupos más vulnerables a quienes deberían dirigirse los apoyos psicoterapéuticos a: personas infectadas y quienes vínculos cercanos con ellas, personas con condiciones previas de padecimiento mental y personal del sistema de salud (Johnson, Saletti-Cuesta, & Tumas, 2020, p. 2448).

Condiciones para la enseñanza

A la pregunta sobre si el formato de planeación de la clase de Administración de Recursos Humanos favoreció o no favoreció el aprendizaje, las y los estudiantes respondieron lo siguiente:

Me favoreció debido a que la maestra siempre mostró esta disposición a hacernos comprender el problema como tal, cuál es la labor del administrador de recursos humanos dentro en el proceso de ingreso de personal a las organizaciones, estuvo siempre dispuesta a explicarnos las razones por las cuales era necesaria la figura de esta persona y cómo influye en este proceso, además

de que explicó la forma en que funciona esta área en las organizaciones actualmente y se enriqueció con las experiencias que ella compartía y también la de los demás compañeros. [AC]

Entre el alumnado, hay quien señaló que «Sí favoreció mi aprendizaje, ya que la profesora nos enseñaba cada tema, resolvía dudas, es decir fue alguien que siempre estuvo pendiente del alumnado». [AG]. La percepción es positiva en tanto que el alumnado considera que «Sí me favoreció. Las actividades/tareas fueron de gran ayuda en el desarrollo personal y aprendizaje porque fueron actividades que sin duda pondremos en práctica en el ámbito laboral. El material proporcionado fue muy claro y fácil de entender, además los videos me ayudaron a comprender mejor el tema y darme una idea de cómo se llevan a cabo en la vida real». [CT]

La importancia de mantener el contacto con el docente en sesiones sincrónicas se denota en comentarios como: «Sí favoreció porque en una sola sesión, la profesora lograba explicar los temas completos y de forma muy clara y amena. Los ejemplos que se daban ayudaron a retroalimentar cada explicación y las actividades eran útiles para reafirmar lo aprendido». [SK]

De las respuestas seleccionadas se puede advertir que la adecuación curricular y la planeación de clases jugaron un papel central para que las y los alumnos pudieran identificar los aspectos que favorecen su aprendizaje. Algo que llama la atención en los comentarios es que el alumnado menciona, como un aspecto necesario para que se lleve a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, es la disposición del docente por compartir el conocimiento de distintas maneras, disposición que se puede traducir en responsabilidad en la profesión.

Un aspecto que dentro de la literatura se menciona con regularidad es el hecho de que los aprendizajes del alumnado mejoran cuando el profesorado tiene una formación adecuada en aspectos pedagógicos y propios del área de conocimiento; sin embargo, se recalca que se debe tener presente el sentido de eficacia docente, es decir, la capacidad de

poder atender las necesidades de aprendizaje, y para ello, se hace indispensable conocer las percepciones de los mismos. (González González & Cutanda López, 2017).

Temas aprendidos y dificultades para aprender

Otra de las preguntas fue saber que era lo más relevante que habían aprendido. Fue sorprendente encontrar que en cada respuesta detallaban los contenidos vistos en clase.

Al ser una UEA con aplicación práctica, el tema de Reclutamiento de personal fue uno de los más significativos; el hecho de saber que la elaboración del *curriculum vitae* será necesario en su vida laboral, los hizo tenerlo como un tema aprendido.

Para el alumnado: «Lo más importante y lo que creo que me va a servir más es la importancia de tener una buena carta de presentación, en este caso el CV, ya sea en video o escrito. Me sirvió de mucho esa explicación y la ayuda que nos dio y los documentos que nos compartió para observar en que se fijan las empresas» [AC]. En este tenor, se denotó el interés por aprender a realizar el CV:

Me quedó claro el proceso de reclutamiento que se lleva a cabo en las organizaciones. Aprendí como realizar mi CV de manera correcta, ya que yo no sabía cómo se hacía [AL].

Las herramientas, recursos, métodos y pasos que componen los procesos de reclutamiento y selección, vistos desde la parte de la organización para realizarlos, pero también como persona que se somete a ellos para cualquiera que sea la parte que tomemos [AS].

De los temas que consideraron más complicados destaca la gestión de los recursos humanos, debido a que en el mismo se abordaron aspectos teóricos que ya no recordaban de otros cursos.

Algunos de los aspectos que los estudiantes mencionaron como positivos en su aprendizaje fueron los que a continuación se enlistan: 1. Te-

ner actividades semanales, 2. Acceder a recursos adicionales como videos, y 3. Conocer a algunos compañeros de manera presencial. Sobre este aspecto cito lo que una alumna comentó: «compartir la clase con algunos compañeros que ya conocía antes de comenzar la cuarentena me ayudaron a mantenerme activa en la materia y en otras más no terminar abandonado la materia» [CT].

Sobre los aspectos negativos que influyeron en su aprendizaje refirieron los siguientes: 1. Tenían algunas clases empalmadas con otras, 2. Tenían familiares enfermos de Covid-19, 3. Sufrían problemas emocionales y 4. El exceso de trabajos solicitados por los profesores de otras UEA.

Considero que, en este sentido, los docentes debemos tener presente la flexibilidad en la cual está enmarcado el PEER, no entendiéndose como «se vale todo» sino como un recurso al cual podemos recurrir para hacer que lo curricular no entre en conflicto con la parte personal. Sobre el uso de diversos equipos electrónicos para acceder al aula virtual y a las sesiones de videoconferencia, algunos de las y los alumnos mencionaron:

Cuento con un espacio personal para estudiar, una laptop, un celular y una tableta, lo que me ha facilitado las clases. [RB]

El celular principalmente me ha ayudado a tomar mis clases correctamente, junto con el servicio de telefonía que contraté, porque aun cuando tuve varios problemas con la luz, la instalación eléctrica, y con la compañía de telefonía que brinda servicio a mi hogar, pude mantenerme en contacto con mis compañeros y profesores para mantenerme al corriente con mis clases, o para no faltar a mis compromisos primordiales. En cuanto a la computadora, al inicio del PEER tuve que cambiar de equipo porque el otro ya estaba en malas condiciones, pero los recursos económicos solo me permitieron adquirir una computadora de uso, que actualmente ya está causando problemas, como que en varias ocasiones tuve que recuperar archivos que se dañaban o se perdían al momento de intentar guardarlos. [AS]

Debo reconocer que soy privilegiado en muchas cosas durante esta pandemia. Actualmente mis padres cubren los gastos de la casa y el equipo que cuento es suficiente para no perderme mis clases, el internet llega a fallar en ocasiones, pero ya son cosas que no podemos controlar. [AB]

Las respuestas vertidas a esta pregunta nos permiten acercarnos a la situación económica en la cual los estudiantes viven; en los tres casos mencionados los equipos electrónicos con que cuentan han sido suficientes para poder continuar con las actividades a distancia. Se coloca a los servicios de internet, en ocasiones, como limitantes en la realización de actividades escolares debido a que ellos (las y los alumnos, y también el profesorado) no controlan la recepción, visualización y transmisión de la información por el ancho de banda, remitiéndonos nuevamente a un aspecto a considerar en esta modalidad de aprendizaje: la flexibilidad. En cuanto al uso de videoconferencia algunos de los estudiantes mencionaron:

Es la vía más eficiente que tenemos debido a la distancia y creo que debe ser un espacio donde podamos expresar lo aprendido con opiniones y dudas y que el profesor puede aprovechar para aclarar cuestiones que no se han comprendido del todo. Me gustan las videoconferencias, siempre que se tenga algo importante que decir y aclarar, si no, son una pérdida de tiempo. Afortunadamente yo no recuerdo ninguna en la que hayamos perdido el tiempo. [AC]

Si bien, por parte de los profesores sigue existiendo el interés y el esfuerzo de hacer que las videoconferencias sean como en las clases presenciales, la verdad es que el poder apagar las cámaras y los micrófonos provoca que cada vez sea más complicado participar, porque permite el anonimato. No considero que, en cuanto al aprendizaje, esta situación haya intervenido, pero sí ha provoca-

do que deje de ser activa en mis clases, de por sí soy una persona callada y retraída, las clases presenciales me estaban ayudando a ser más participativa y activa, pero desde que comenzamos con el PEER, he perdido esa capacidad comunicativa, y la confianza que estaba adquiriendo para participar y externar mis dudas. [AS]

Honestamente, me costó mucho trabajo poder adaptarme a esta modalidad. Siempre me ha gustado mucho la escuela y eso me ha traído algunos problemas ya que siempre quiero tener todo bajo control y me estreso demasiado si las cosas no salen como lo tenía previsto o si me equivoco. En el primer PEER personalmente sufrí bastante porque no sabía cómo ser autodidacta y los profesores que en ese entonces me dieron clases, se les dificultaba impartir la materia por eso solo me dejaban tarea y tarea, lecturas, resúmenes, ensayos y hubo una UEA en particular que por un momento me hizo dudar de mi capacidad intelectual para continuar con la carrera. [SK]

Realmente las videoconferencias nunca me han gustado. Me pone nerviosa, impaciente, me distraigo fácil y preferiría no conectarme y sólo entregar los trabajos [PT]

De lo anterior se debe rescatar que las videoconferencias deben tener una intencionalidad, deben promover la comunicación y no el anonimato (el cual no se resuelve con activar la cámara); deben ser vistas como una herramienta de acercamiento al alumnado para que este no se sienta abandonado y también no se deben imponer debido a que muchos estudiantes prefieren trabajar de forma autónoma sin la necesidad de recurrir a ellas.

Impresiones sobre la impartición del curso

En cuanto a la enseñanza, las y los alumnos refirieron lo que a continuación se señala: El curso les aportó nuevos conocimientos; la forma-

ción que recibieron fue útil; el contenido de la UEA fue interesante, actual y accesible para su nivel y también consideraron que lo aprendido tiene una aplicación práctica.

Aunado a lo anterior, consideraron que los objetivos de la UEA fueron claros y también cubiertos a lo largo del curso. Además, el 90% del alumnado mencionó que el interés por el tema en Administración de Recursos Humanos aumentó como resultado de este curso y el 80% consideró el curso como intelectualmente estimulante.

Es verdaderamente gratificante que el 100% mencionó que la profesora que impartió el curso desarrolló adecuadamente los temas del programa, así como el hecho de que las explicaciones vertidas en cada tema, les ayudó a comprender de una mejor manera los contenidos.

Conclusiones

A partir de la incorporación acelerada de las tecnologías digitales en la impartición de la docencia en la UAM, enmarcadas en el PEER, las experiencias de enseñanza aprendizaje mostradas en este documento, dan cuenta de un interés particular por visibilizar un aspecto de lo que sucede en los nuevos espacios donde hoy está el alumnado y las aulas. La casa, el medio digital, el tiempo, la situación económica, los intereses personales, las formas en las cuales se aprende y se enseña, la distancia social, las emociones, y más, se mezclan en esto que denominamos proceso de enseñanza aprendizaje. Integrar medios digitales en el proceso requiere compromiso de los actores involucrados, pero también requiere el considerar las diferencias en cómo se puede alcanzar el aprendizaje propio. El término autodidacta nos puede aproximar a la manera en cómo, de forma individual, nuestros alumnos han aprendido, sin embargo, el no estar cara a cara con los otros, puede detonar en algunos de ellos, en una barrera en donde la cuestión tecnológica no es responsable sino quizás, es la forma aprendida mediante la cual hemos

entendido a lo largo del tiempo que así se debe aprender. ¿Cómo el docente hace frente ante esta situación? De acuerdo con la experiencia presentada, se destaca que es necesario que el profesor esté ahí, con un compromiso por enseñar, por resolver dudas y acompañar a los estudiantes en todo el proceso. Un aspecto que también se debe traer al análisis son las diferencias que presentan las y los alumnos para el aprendizaje, no todos parten de los mismos conocimientos y acercamientos, las diferencias pueden marcar un punto de arranque para implementar una planeación de cursos asentada en evidencias contundentes, en este aspecto, las evaluaciones de diagnóstico pudieran ser de gran utilidad. Si bien es cierto que en el trabajo realizado no fueron utilizadas, se hace necesario enfatizar el valor que pueden tener para una mejor docencia.

La crisis sanitaria nos ha mostrado como las realidades cambian de un momento a otro, y como los modelos presenciales deben romperse ante situaciones como las actuales, la tecnología por sí sola no genera el cambio, la «UAM no es un edificio, es su enseñanza». La UAM hoy en día continúa abierta, opera como un espacio de encuentro, aún a la distancia, no centrándose en lo que comúnmente se hacía de forma presencial sino que trata de conocer y comprender cómo las tareas sustantivas se realizan fuera de sus muros. A un año de haber iniciado la crisis sanitaria debemos reflexionar en nuestra enseñanza y en el cómo los alumnos aprenden debido a que tenemos otros plazos y otros alcances; la reflexión quizás debiera incluir aristas que pudieran abonar en la comprensión de lo que las y los alumnos y los docentes experimentan en este proceso de aprendizaje y de enseñanza. Conocer de otras experiencias en instituciones de educación superior pudiera aproximarnos a un mapa de la experiencia, a un mapa incluso de herramientas y estrategias implementadas que pudieran retomarse en modelos educativos que se replantean ante las necesidades y retos de la pandemia.

Referencias

- Covarrubias-Papahiu, P., & Perusquia Zamorano, M. (2009). Prácticas de enseñanza que favorecen el aprendizaje. Un estudio sobre las representaciones de estudiantes universitarios. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- De Vicenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de Covid-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. *Debate universitario*, VIII (16). Pp. 67-71.
- Del Canto, E., & Silva Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, III (141). Pp. 25-34.
- Dussel, I. (2010). La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. En I. Dussel, V. Minzi, F. Mosenson, L. Pagola, F. Peirone, & P. Sibilía, *La educación alterada*. Pp. 9-36. Córdoba, Argentina: Salida al mar, Ediciones.
- González González, M. T., & Cutanda López, M. T. (2017). Formación continuada del profesorado, mejora de la enseñanza y de los aprendizajes del alumnado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XXI(75).
- Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L., & Tumas, N. (2020). Emociones, pre-suposiciones y reflexiones frente a la pandemia del Covid-19 en Argentina. *Artigo*. Pp. 2447-2456.
- León Romero, A., Gallegos Santiago, M., & Vázquez García, J. (2016). La práctica escolar favorece la formación profesional para su inserción laboral. *Boletín Virtual*. Pp. 5-2, 94-105.
- Marchena, R. (2006). Adaptaciones curriculares. *Revista: Educacion y Ciencia*, Bogotá. Recuperado de <https://amaiars.wordpress.com/contenidos/adaptaciones-curriculares>.
- Mena Andrade, M. S. (2009). *Curso para docentes. ¿Qué es enseñar y qué es aprender?* Ecuador: Grupo Editorial Santillana.
- Mera Mosquera, A. R., & Mercado Bautista, J. (2019). Educación a distancia: un reto para la educación superior en el siglo XXI. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 5(4). Pp. 357-376. doi:<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i1.1049>
- Minzi, V. (2010). Tic en la escuela. En I. Dussel, V. Minzi, Mosenson, F. Mosenson, L. Pagola, F. Peirone, & P. Sibilía, *La educación alterada* (págs. 37-75). Córdoba, Argentina: Salida al mar, Ediciones.
- UAM Azcapotzalco, D. (s.f.). Programa de estudios UEA Administración de Recursos Humanos I. CDMX, México: División de Ciencias Sociales y Humanidades.

Estudiantes, docentes y el entorno laboral ante la pandemia por la Covid-19 en el área de las Ciencias de la Información (Bibliotecología y Archivología)

Adriana Mata Puente

Universidad Autónoma de San Luis Potosí
amata@uaslp.mx

Eduardo Oliva Cruz

Universidad Autónoma de San Luis Potosí
edolic@gmail.com

Luis Roberto Rivera Aguilera

Universidad Autónoma de San Luis Potosí
rrivera@uaslp.mx

Julio Cesar Rivera Aguilera

Universidad Autónoma de San Luis Potosí
jrivera@uaslp.mx

Resumen

En este trabajo se describe la experiencia de estudiantes, docentes y empleadores frente a la pandemia por la Covid-19 y las exigencias sociales y económicas que implica para el área de las Ciencias de la Información y dar respuesta al entorno laboral. A partir de entrevistas a un grupo focal se recaban los datos para describir las estrategias implementadas que permitieron continuar con el desarrollo de las actividades durante el confinamiento, se muestran los principales resultados y las nuevas tendencias en educación. Las conclusiones nos llevan a presentar un panorama en el cual se destacan los principales factores que se dieron desde la perspectiva de estudiantes, docentes y empleadores, con relación al proceso formativo y al cumplimiento en la prestación de servicio social y prácticas profesionales.

Palabras clave: Adaptación, capacitación, competencias, servicio social, prácticas profesionales.

Introducción

Aquí se presenta la experiencia de una muestra de la comunidad de la Facultad de Ciencias de la Información y su capacidad para adaptarse a las exigencias del momento para atender de manera virtual a los estudiantes. Como todos lo hemos vivido, la pandemia por el Covid-19 nos llevó al confinamiento para quedarnos en casa por varios meses, lo que implicó que las actividades debían seguir al margen de las medidas de distanciamiento social. Los diferentes actores: estudiantes, docentes y empleadores, coinciden en que fue un reto: primero hubo cierta resistencia al cambio, posteriormente, se vivió un proceso de ajuste del trabajo a distancia y desde casa, que llegó a ser parte de la cotidianidad.

En ese escenario, la institución educativa juega un papel primordial para adaptarse al cambio, así como establecer el rumbo a seguir y apoyar en las áreas prioritarias que deben atenderse desde la Universidad: la docencia, la investigación y la difusión de la cultura (De Alba, 1991). A la par, brindar atención a los actores involucrados: el estudiantado y el profesorado. Es así como, para continuar con las actividades académicas, se afrontó todo un reto: capacitar al personal docente y administrativo en el uso de tecnología de información y comunicación; no es que no se usara antes como apoyo a la docencia sino que en ese momento representó una forma más accesible para continuar en comunicación con estudiantes, docentes y la comunidad. Además, fue necesario replantear la planeación de la práctica docente, con el objeto de hacerse cargo del aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los principales retos fue contar con la infraestructura tecnológica para poner a disposición de toda la comunidad los recursos educativos para las actividades de docencia y extensión. El uso de las plataformas facilitó el contacto entre estudiantes y docentes para dar continuidad al proceso formativo.

Otro desafío para la Universidad fue establecer los mecanismos para atender a las y los estudiantes y, en general, al personal docente y administrativo, pues no se contaba con plataformas adecuadas para todos los trámites administrativos. El uso del correo electrónico, así como

también del teléfono celular, a través de llamadas telefónicas, mensajes de texto o WhatsApp (Olivera y Parentelli, 2021), generó cierta tranquilidad en la comunidad al solicitar algún documento. Recordemos que en ese momento las medidas de distanciamiento social no permitían atender de manera presencial ningún trámite escolar.

El reto de mayor envergadura fue el cambio en la modalidad de enseñanza. Si bien, ya se aplicaba la tecnología en la docencia, no todos los docentes ni en todos los cursos se usaban las plataformas digitales. Cuando mucho, un 10% de los docentes en algún contenido del curso hacían uso del aula virtual. El modelo educativo en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí de manera preponderante estaba orientado a la enseñanza presencial. El cambio, como su nombre lo indica, implica modificar la forma de enseñanza y realizarlo de diferente modo. Era momento de que el 100% de la comunidad empleara la tecnología de manera diferente para continuar con sus actividades.

En ese contexto, el docente es un pilar de la institución educativa, una de sus funciones es la de ser guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje con y para los estudiantes. Por ello, se considera que posee la habilidad para generar las condiciones de aprendizaje más acordes, considerar las características del grupo y sus necesidades (Prieto, 2008). El objetivo primordial es lograr que el estudiantado adquiera el conocimiento y sea capaz de elaborar su propio juicio sobre los contenidos y habilidades en cuestión.

Es así como, durante el período de pandemia, el docente desplegó toda su habilidad para orientar a los alumnos, donde la tutoría (Díaz, et al, 2020) desempeñó un papel primordial para escuchar a los estudiantes, conocerlos, pero sobre todo, para tratar de comprender su contexto personal y familiar. Asimismo, Cassís (2011) considera que las relaciones con quienes comparten su vida, así como de su situación económica y social, podían afectar de manera negativa en el cumplimiento de los objetivos básicamente de estudio. La capacidad del docente para escuchar a las y los alumnos, así como la empatía jugaron un papel importante al momento de trabajar con el grupo a la distancia. El uso de las cámaras permitía estar en contacto visual con el estudiantado, hacer-

los hablar y externar sus inquietudes, de esa forma se fomentó y permitió el apoyo y acompañamiento del docente y por ende de la institución en su conjunto.

En el caso de este trabajo, las ciencias de la información que engloba bibliotecología, archivología, documentación, gestión de la información, entre otras disciplinas; tienen por objeto trabajar con información documental (Rendón, 2011). Las tareas primordiales de las ciencias de la información son: organizar la información que ha generado el ser humano de tal forma que, cuando una persona la solicite, pueda acceder a ella de manera oportuna y rápida (Smit, 1999); conocer las necesidades informativas de la comunidad para estar a la vanguardia y sobre todo atenderlas oportunamente a través de diferentes servicios y productos de información.

A modo de ejemplo, en este contexto que nos ocupa, cualquier persona, al buscar información especializada en su campo de conocimiento, necesariamente recurre a bases de datos, si prefiere leer en impreso, accede al catálogo electrónico de su biblioteca, localiza los documentos y los solicita en préstamo para tenerlos en físico. Los más aventureros utilizan diversos buscadores para localizar la información que les interesa a través de internet, pero atrás de todos esos recursos, está el trabajo del profesional de la información para organizar y sistematizar la información para que puedan acceder rápidamente al documento que les interesa.

Otra área es la archivística, en este caso, en todas las instituciones del ámbito público o privado se genera información. Pongamos el ejemplo de una institución del sector público, toda la documentación que se ha generado, que sustenta el trámite que se realiza, es documento de archivo, si no se le da el tratamiento adecuado para una buena organización y posterior recuperación, se corre el riesgo que su trámite no pueda concluirse porque no se resguardó la información de manera oportuna. Los profesionales de la información, en este caso, los archivistas, son los responsables de procesar esa información y establecer los mecanismos para su resguardo y recuperación en cualquier momento que se requiera (Cruz, 1994; Giraldo, 2009).

Con ese contexto, los estudiantes de esa disciplina adquieren las competencias para registrar la información, conocer las normas más pertinentes para una adecuada descripción y clasificación, identificar las necesidades de la sociedad para atender sus demandas en el menor tiempo posible. Como ya se sabe, las competencias no sólo se limitan a la obtención de saberes, sino también para desarrollar habilidades y aptitudes (López, 2018). Las más significativas son conocer la comunidad, detectar las necesidades de información y tenerla disponible cuando se requiera.

Metodología

Se empleó la metodología de grupo focal para conocer la experiencia de los actores involucrados en este estudio (Hamui-y Varela, 2013; Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009). En primera instancia, al inicio del curso cada docente indagaba entre sus estudiantes sobre los aspectos tecnológicos para la conectividad y la disponibilidad de equipo para acceder a las clases; así también, preguntaba acerca de su conocimiento sobre la pandemia, con la finalidad de que contaran con más información sobre esta problemática y, para que los estudiosos de la gestión de información tuvieran elementos para orientar a sus familiares; para ello se les canalizó a cursos ofertados por el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS). El grupo focal con los estudiantes permitió además tener una radiografía sobre lo que implicó para ellos continuar con su formación en línea.

En el caso de los docentes, participamos los autores de este trabajo junto con otros colegas para compartir la experiencia del proceso enseñanza aprendizaje durante el confinamiento. Se indagó acerca de las estrategias pedagógicas implementadas, así como la importancia de conocer la disponibilidad de equipo tecnológico y conectividad de la comunidad para atender las actividades pedagógicas. También se exploró sobre el aspecto emotivo de los docentes, ¿Qué sentido tenía para ellos dar sus cursos a distancia?

Con respecto a los empleadores, se contactó a una muestra a través de una reunión virtual para escuchar sus experiencias en torno a los

retos para atender las demandas de información, con el fin de adaptarse a las exigencias derivadas de la contingencia por la Covid-19, los empleadores coinciden en que es importante el desarrollo de habilidades blandas y estar en comunicación constante con el personal para cumplir con los objetivos planteados.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de noventa minutos. Se grabaron las sesiones para su posterior análisis. El objetivo fue conocer cómo se sintieron durante la pandemia e identificar las acciones implementadas para continuar con las actividades.

Como ya se ha señalado, en este trabajo se presenta la experiencia de algunos estudiantes, docentes y empleadores durante la contingencia por la Covid-19 al cambiar de manera abrupta la cotidianidad de asistir día a día en la institución educativa, así como de cumplir un horario en una institución del sector público o privado. En este caso se trata de un acercamiento cualitativo. Actualmente se realiza un acercamiento con la comunidad desde el enfoque cuantitativo para tener un panorama más general sobre el proceso y los cambios que incorporaron alum-

nos, docentes y empleadores para continuar con la atención de las actividades prioritarias.

Alumnos

En el caso de los alumnos, tuvimos la oportunidad de triangular la información que ellos proporcionaban con lo que señalaron sus docentes y los empleadores. Las categorías para este apartado se agrupan en el sentir de los alumnos frente a la pandemia por Covid-19 y el cambio de rutina.

En este rubro, como se puede ver en la Figura 1, para ellos fue un momento de incertidumbre, miedo y angustia. Por un lado, no se sabía con certeza el grado de contagio y letalidad del virus; por otro, la duda sobre el futuro, sobre todo por el cambio que se dio en las actividades económicas; quedarse en casa y atender las indicaciones del gobierno afectó considerablemente la economía de las familias, por consiguiente, había que contribuir con el gasto familiar; en ese escenario, las y los estudiantes también buscaron un empleo, lo que llevó a sentirse abru-

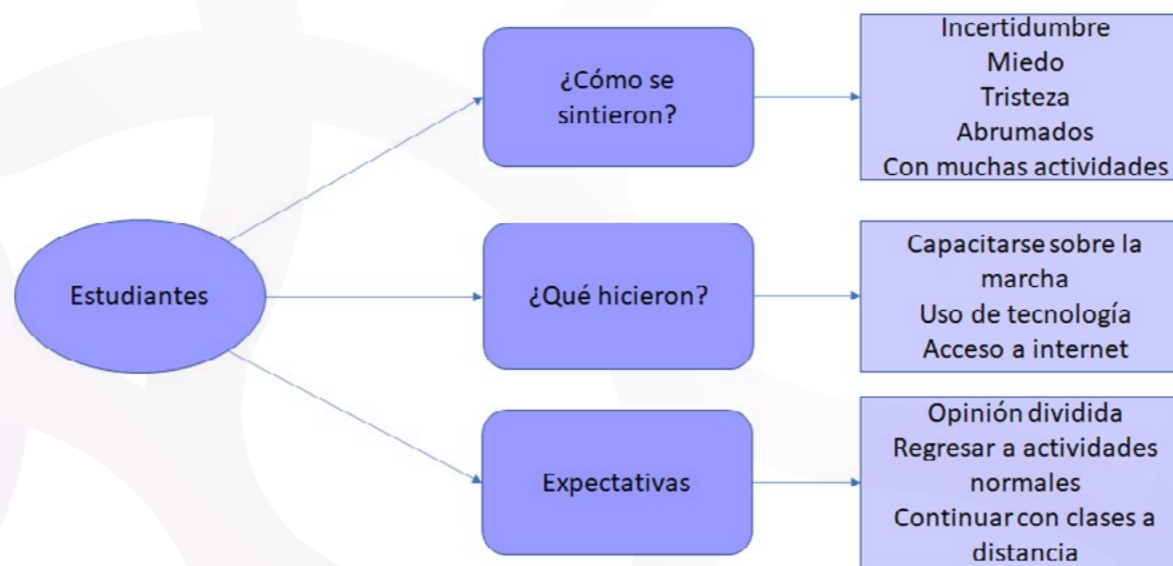


Figura 1. Los estudiantes y su adaptación al cambio

mados, entre otras cosas, por la cantidad de actividades que debían realizar, así como el exceso de información que recibían durante la pandemia, no solamente de la parte académica sino del entorno social en el que se encontraban inmersos (Farfán y Mazo, 2021). Esto cambió su dinámica, de ser sólo estudiante, a ser un miembro que contribuye con las labores domésticas o económicas para apoyar a la familia.

En el aspecto formativo, los estudiantes se sentían angustiados por la carga de trabajo académico, primero para entender el uso de las plataformas que indicaba el docente, al principio, es decir de marzo a junio de 2020, cada profesor usaba la que mejor le convenía. Además, las y los alumnos universitarios, cuando tenían hermanos pequeños o sobrinos, eran responsables de apoyarlos en las actividades escolares, que generalmente coincidían en el mismo horario.

Lo anterior es visto por los estudiantes como un problema que incidió en su formación universitaria. No contar con equipo de cómputo, la gran mayoría se conectaba desde su dispositivo celular (móvil), tenían equipo desactualizado lo que impedía usar algunas de las herramientas que necesitaba para su actividad escolar. La conectividad fue otro problema, sobre todo si a la misma hora otros miembros de la familia requerían hacer uso del equipo y/o conectarse a internet. Algunos estudiantes no contaban con internet desde casa, por ello debían salir a un lugar donde pudieran acceder, sea de manera gratuita o a través de un pago.

Frente a ese panorama de limitantes, problemas y sin sabores ¿Qué hizo el alumnado? Es grato descubrir cómo emplean la creatividad para resolver el problema y seguir adelante. Lo primero fue acercarse a los docentes para explicar la situación que enfrentaba; buscar el apoyo de familiares, amigos y/o conocidos que les facilitaran en préstamo o conseguir en renta el equipo de cómputo. Ante el problema de accesibilidad, las estrategias que emplearon para ahorrar datos en su celular y optimizar el acceso a internet fue solicitar a las y los docentes que grabaran las sesiones para poder verlas, en caso de no haber presenciado la sesión sincrónica, o para volver a repasar algún punto que no quedó claro.

Ya han pasado 21 meses desde el inicio de la pandemia, hoy en día, el estudiantado tiene opiniones divididas, algunos opinan que prefieren

continuar con la educación universitaria en línea; otros, manifiestan la necesidad de regresar a las actividades presenciales. Entre los partidarios de la primera opción, sobresale como argumento principal:

- La facilidad para grabar las sesiones y tener al docente disponible a la hora que necesite, sólo basta con volver a ver el video de la clase y clarifican las dudas.
- El ahorro de tiempo en el traslado además del ahorro económico que ello significa.

Una de las principales razones es porque hay estudiantes que vienen desde municipios aledaños, llegar a clase a las siete de la mañana supone que debe salir de casa dos horas antes. En el caso de los alumnos que ya quieren regresar a las actividades presenciales, entre otras razones, han manifestado:

- La importancia del encuentro personal con docentes y compañeros, esa convivencia permite el aprendizaje entre iguales, cuando no entienden al docente o no se atreven a preguntar, se apoyan en sus compañeros y entre todos se ayudan.

Docentes

Los docentes, como ya se ha señalado, son una parte sustantiva del proceso educativo. El cambio repentino de enseñanza presencial a las actividades a distancia representó una oportunidad para trabajar los contenidos e incorporar nuevas estrategias de enseñanza. Lo primero que se experimentó fue angustia ya que los contenidos no estaban adecuados a actividades asincrónicas. También fue estresante que no todos los alumnos respondían en tiempo. En las clases en línea, se conectaban cerca del 70%, lo que implicaba que se debían implementar diversas estrategias para atender a todo el grupo.

Desde la tutoría grupal e individual, el docente tuvo la oportunidad de entender las diferentes problemáticas de los estudiantes para conectarse en línea, la falta de equipo, los problemas de conectividad, la situa-

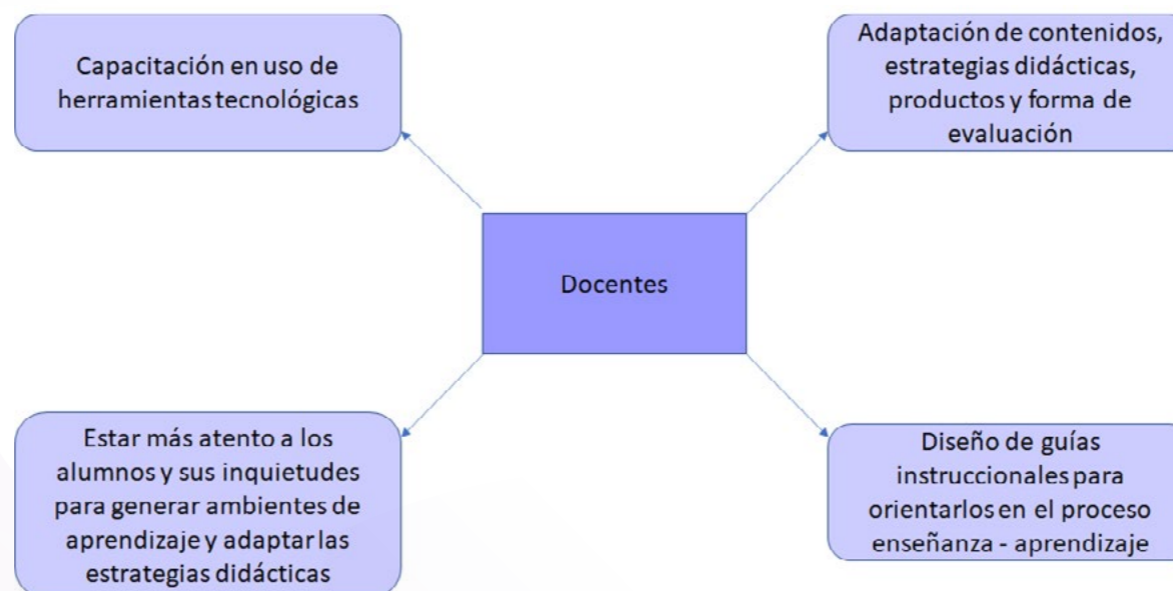


Figura 2. Los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje

ción económica de las familias, los compromisos laborales y también la cuestión de salud al ser un número más en las estadísticas de contagio o muerte por la Covid-19. Una vez que se detectaron las inquietudes en el grupo, los docentes optaron por recomendar al estudiantado tomar cursos sobre Covid-19 ofertados en las diferentes instituciones de salud a nivel nacional e internacional como lo es el IMSS o la OMS, de tal forma que contaran con información de primera mano para saber cómo cuidarse y actuar en caso de contagio.

Otras de las acciones implementadas por el docente fue la adecuación de la planeación de sus cursos, se hicieron los ajustes necesarios para cumplir con el contenido y los objetivos de la materia y, sobre todo, la adquisición de las competencias indispensables al nivel de formación y línea curricular. Si bien, el período marzo-mayo 2020 fue el más estresante ya que aún no se tenía dominio de las herramientas tecnológicas, aunado a que se exploraron aquellas herramientas que el docente no dominaba como Zoom o Meet, no fue sino hasta el ciclo escolar 2020-2021, que se promovió el uso de las plataformas institucionales.

Para las sesiones sincrónicas se recomendó MS-Teams y para las sesiones asincrónicas, DidacTIC, las plataformas ya existían pero era poco el uso que se hacía de estas por parte de la comunidad universitaria.

Desde que comenzó la pandemia, la institución educativa ofreció cursos de capacitación en el uso de las herramientas tecnológicas, así como en el diseño de planeación en la modalidad virtual. En ese sentido, la recomendación ha sido tener presente el objetivo del curso, actividad, producto, tiempo en realizarla y competencia o competencias que desarrollará el estudiantado. Cabe señalar que esos cursos fueron muy acertados porque generaron un espacio de acompañamiento entre las y los docentes que se inscribieron, además, permitieron compartir angustias, pero lo más importante, contribuyeron a repensar en la labor docente, la importancia de los contenidos y las diferentes estrategias didácticas que se podían implementar.

El acompañamiento entre las y los docentes ha sido un aspecto muy favorable que ha permitido caminar juntos en esta nueva aventura para la enseñanza universitaria, en esta labor sobresale el cambio de un

modelo tradicional a uno virtual, hablándole a la pantalla, conectados a través de los diferentes dispositivos, grabar videos con las indicaciones de clase, preparar actividades diversas para atender al alumnado, adaptarse a las condiciones de la comunidad para garantizar la cobertura, de tal forma que las y los alumnos tuvieran la oportunidad de elaborar sus evidencias que muestren los aprendizajes obtenidos.

Empleadores

La institución educativa mantiene contacto con los empleadores a través de la vinculación, entre otros aspectos, a través del servicio social y las prácticas profesionales. Durante la pandemia, al ordenar que todos se quedaran en casa, las y los estudiantes que estaban asignados a las instituciones en servicio social y prácticas profesionales se preguntaban que iba a pasar con las fechas establecidas para concluir pues no podían realizar las actividades a las que fueron asignados. Para la insti-

tución, ese también era un aspecto que afectaba la eficiencia terminal, ya que el estudiantado no podía concluir con el requisito de servicio social (480 horas) o de las prácticas profesionales (480 horas), situación que afectaría concluir oportunamente.

Otro aspecto que llamaba la atención era la admisión de la siguiente generación para el servicio social (febrero 2021). Se tenía una población del 50% que aún no liberaba el servicio social, por tanto, había empresas que estaban en posibilidades de recibir a más estudiantes. Además, seguían las indicaciones para continuar el trabajo desde casa, situación que permitió explorar otros escenarios profesionales donde se podían desempeñar nuestros estudiantes y egresados, sobre todo aquellos del sector privado.

Los empleadores desarrollaron otras habilidades para continuar con las actividades desde casa (Figura 3), en primera instancia reformular el plan de trabajo para adecuarlo al *home office*, analizar las capacida-

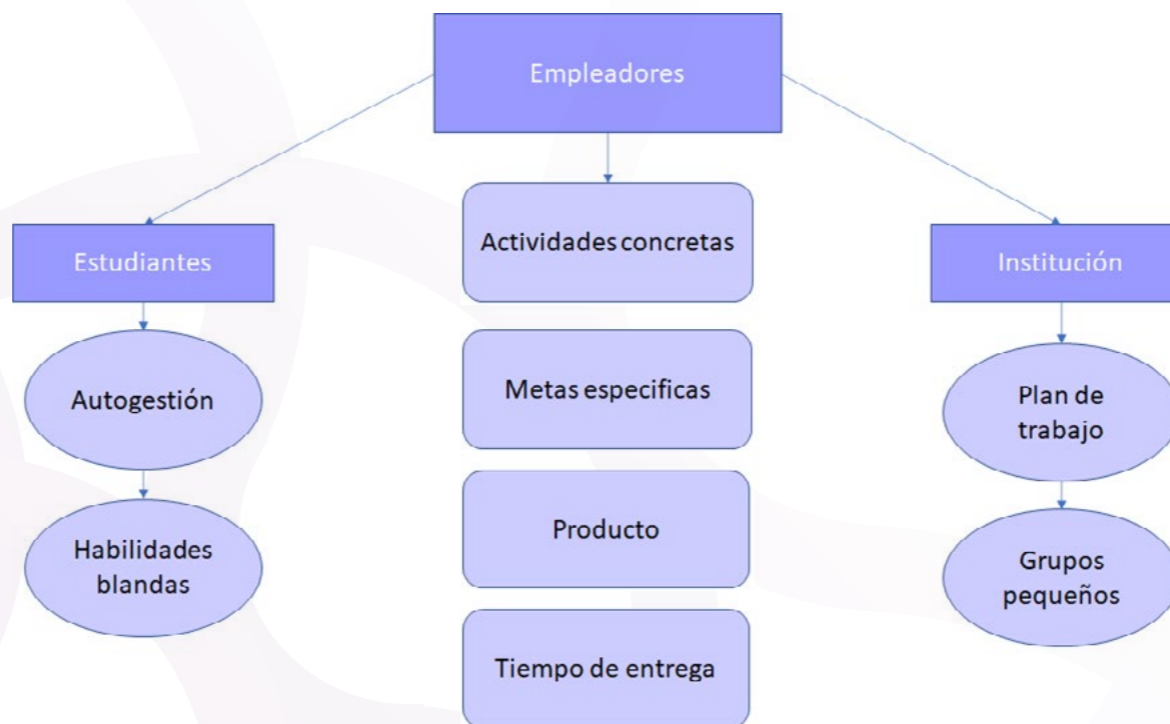


Figura 3. Empleadores

des de autogestión de las y los estudiantes y demás trabajadores, así como detectar las habilidades blandas para asignar tareas muy específicas y que se pudieran cumplir sin generar más estrés del que ya se tenía acumulado. En seguida, se programaron sesiones virtuales para la inducción de las actividades que debían desarrollar; también se detectó la disponibilidad de equipo y acceso a internet para poder establecer la asignación de actividades.

Otra estrategia fue la programación de las actividades, se determinaron claramente las metas a cumplir, el tiempo de realización y el grupo que trabajaría en ella. Se formaron grupos pequeños para facilitar la organización entre ellos, se enfatizó en el objetivo a cumplir, la meta a alcanzar y el tiempo para desarrollarlo; lo anterior, permitió obtener resultados favorables, tanto para los estudiantes como para las instituciones receptoras. Los grupos de trabajo se integraron adecuadamente, lo que les permitió cumplir en tiempo y forma con las actividades asignadas.

Conclusiones

El confinamiento causado por la pandemia del Covid-19 obligó de manera inesperada un cambio de roles en distintos ámbitos de la vida en sociedad, por un lado, la adaptación emergente ante nuevas formas de interacción y comunicación entre los individuos en los distintos escenarios como el educativo, laboral, económico, cultural, religioso, etcétera. Por otro, la constante búsqueda de nuevas formas de actuación

y optimización para el desarrollo de diversas actividades, buscar siempre alcanzar los fines previstos en cada caso.

Con respecto a los estudiantes, la situación ocasionada por la pandemia, provocó inestabilidad emocional, principalmente por el desconocimiento del grado de riesgo de contagio y las repercusiones que el virus pudiera causar en ellos y en sus familias; además, la incertidumbre, como profesionales en proceso de formación, al no tener claridad sobre su futuro como estudiantes universitarios; así como la habilitación urgente para el uso de herramientas tecnológicas que les permitieran seguir vigentes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

En lo referente a las y los docentes, conviene resaltar la adaptación que se generó a causa de la pandemia, la cual los obligó a modificar las estrategias que le permitieran atender el proceso educativo en una modalidad distinta, siempre con claridad sobre la esencia del acto formativo.

En relación con las y los empleadores, es importante resaltar las nuevas dinámicas que permitieron que los prestadores de servicio social y prácticas profesionales pudieran contribuir con su labor, a que las instituciones continuaran con el desarrollo de sus proyectos, al atender actividades a través de diversas formas, por ejemplo, al utilizar plataformas tecnológicas de manera remota, así como mediante el manejo de herramientas de *software* especializado para la gestión de datos, información y documentos.

Referencias

- Cassís Larraín, A. J. (2011). Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compás empresarial*, 3(5), pp. 14 - 21.
- Cruz Mundet, J. R. (1994). *Manual de archivística*. Pirámide.
- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular: conformación conceptual del campo*. México: UNAM
- Díaz Quiñones, J.A., Iglesias León, M y Valdés Gómez, M.L. (2020). *La tutoría a distancia: acciones del tutor en la Estrategia de Formación Doctoral en tiempos de Covid 19*. *MediSur*, 18(3), pp. 478-484. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2020000300478&lng=es&tlng=es.
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. I. (2009). Grupos focales: guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de psicología*, 9, pp. 51 - 67.
- Farfán, J. y Mazo, M. E. (2021). Disinformation and responsibility in young in Spain during the Covid19 era. *Publications*, 9(40), pp. 1-8.
- Giraldo Lopera, M. L. (2009). Archivística: fundamentación teórica y tradición formativa. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 32(1), pp. 31-45.
- Hamui-Sutton, A. & Varela-Ruiz, M. (2013). *La técnica de grupos focal. Investigación en educación médica*, 2(1), pp. 55-60.
- López Pérez, L. (2018). El hacer, elemento constitutivo para la construcción de competencias. En Leyva Cordero, O et al (Coords.). *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Olivera, M. y Parentelli, V. (2021). *Universidad, estudiantes y comunidad virtual de aprendizaje: WhatsApp como promotor para la construcción de un nuevo espacio tecnológico, geográfico social, Informático*, 26(2). <https://informatio.fic.edu.uy/index.php/informatio/article/view/325/383>
- Prieto Jiménez, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 6(10), pp. 325-345.
- Rendón Rojas, M.A. (2011). Acercamiento inicial: ciencia, epistemología, Interdisciplina y transdisciplina. En Rendón Rojas, M.A. (Coord.), *Bibliotecología, archivística, documentación: intradisciplina, interdisciplina o transdisciplinariedad*. Pp.1-12. UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Smit, J. W. (1999). *Archivología, Biblioteconomía y Museología: semejanzas y diferencias*. *Ciencias de la Información*, 30(3), pp. 1-10.

Las prácticas formativas en Trabajo Social, espacio significativo y dinámico

Sara Valdez Estrada

Universidad de Guadalajara

sara.valdez@accademicos.udg.mx

José Rojas Galván

Universidad de Guadalajara

joserogal@yahoo.com

Lourdes Nayeli Quevedo Huerta

Universidad de Guadalajara

nayeli.quevedo@cucea.udg.mx

Resumen

El trabajo aborda cómo las prácticas formativas se constituyen en escenarios que recrean la relación teoría-práctica en la diversidad de contextos que viven las y los estudiantes. Se conjuga la misión académica y social de la Universidad con las trayectorias personales, formativas y laborales en la intervención profesional para configurar el ser y hacer de la profesión. El objetivo es analizar cómo construye el alumnado de la licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara los significados de las prácticas formativas en el campo educativo, comprender el sentido que le dan a las mismas para ubicarse como profesionistas en una intervención social que responda a los retos de la sociedad actual. La propuesta de investigación es cualitativa por su proceso inductivo, se acude al método de estudio de casos, se utiliza la entrevista, el análisis de contenido documental y la narrativa. Participan seis estudiantes del campo educativo que cursaron el último semestre (octavo), próximos a egresar e incorporarse al mercado laboral. El análisis es a través de seis ejes temáticos y se recurre a la triangulación instrumental.

Los resultados evidencian la forma en que las y los estudiantes construyen sus significados de la práctica formativa a partir de la trayectoria académica, de la malla curricular y del sentido individual que le dan a su formación, en la intervención profesional comprendida como acción social dirigida a otros. Se entiende la evolución histórica de Trabajo Social sujeta a variables como la tradición, la formación, las políticas sociales, culturales y el mercado de trabajo.

Palabras clave: Trabajo Social, prácticas formativas, significados, intervención, profesionalización.

Introducción

Para la profesión de Trabajo Social el escenario de la práctica constituye un espacio vital en la trayectoria académica de las y los estudiantes, una de manera importante la función y el compromiso social de la Universidad de preparar recursos humanos que respondan a los retos y desafíos de la sociedad actual. En este sentido, el Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara contribuye a la formación profesional del estudiantado al insertarlos en espacios de la intervención, les facilita vincular los conocimientos teórico-metodológicos con la realidad social, promueve y brinda la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en el aula a través del contacto directo con los sectores público, privado y social.

Para ello, la intervención se enmarca en la interrelación de diferentes factores que la constituyen, le dan identidad y estatus. Ésta, se sostiene desde las prácticas formativas, las cuales deben ofrecer al alumnado los elementos necesarios para un desempeño profesional asertivo e innovador. Por consiguiente, el interés de este trabajo se centró en la descripción, comprensión y alcances de estas, a partir del significado y sentido que el propio estudiantado construye durante su proceso vivido. Al respecto, Remedi (2005) argumenta que las instituciones de educación superior han generado las características que deben portar los futuros profesionales de acuerdo con saberes y habilidades socialmente requeridas. Para alcanzar tal propósito, seleccionan y organizan los contenidos de enseñanza pertinentes para cada profesión, dan cuerpo y coherencia a las prácticas de formación que se instauran en los planes y programas de estudio.

En la Universidad de Guadalajara, la formación de trabajadores sociales desde sus inicios y hasta la actualidad se ha enfocado en la preparación de jóvenes en diversos campos de intervención profesional como son: jurídico, empresarial, salud, gerontológico, ambiental y el campo educativo. Todos se ejercen principalmente en instituciones públicas y privadas, y en una mínima proporción se realizan de manera independiente. El objeto de investigación se abordó solo en el campo de intervención educativo, como espacio reconocido y vigente en la evolución

histórica de los planes de estudio de la carrera y como una veta natural asumida en la procuración de la educación social.

Así, se planteó el siguiente cuestionamiento: ¿De qué manera construyen las y los estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara sus significados de las prácticas formativas en el campo educativo?, ¿cuál es el sentido y orientación que le dan a las mismas a partir del discurso institucional que se enseña en el trayecto académico, lo que ellos aprenden y viven en la realidad para analizar e intervenir profesionalmente ante la diversidad de problemáticas sociales que enfrenta la sociedad actual?

El objetivo general del estudio fue analizar cómo construyen las y los estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara los significados de las prácticas formativas en el campo educativo y comprender el sentido que le dan a las mismas para ubicarse en tanto que profesionistas en una intervención social que responda a los retos de la sociedad actual.

- *Supuesto:* Los significados se construyen en el discurso institucional de la formación en la propia carrera y en la trayectoria que cada estudiante es capaz de organizar con sus conocimientos y experiencias que lo llevan a comprender esa realidad a la que se enfrentan, la interpretación y explicación del «qué» y «para qué» de la intervención profesional. Los construyen desde su propia cultura, su origen social, la propia visión del mundo. En estos contextos de intervención se visualiza la pertinencia y reconocimiento profesional, significado que también otorga sentido/valor social, enfocado en lograr bienestar social, o bien, un cambio social; es decir, puede ser o no ser una intervención creativa e innovadora.

Conocer los significados que articulan las prácticas formativas manifestados de un modo y no de otro, pueden ser una constante o bien exigencia que puede llevar a comprenderlos y considerarlos a partir de las características del estudiantado, permitiendo asociarlos desde lo individual y lo colectivo; a la es-

estructura social con significados asociados a ellas y también aquellos que el individuo crea por sí mismo.

El estado del arte: Como actividad indagatoria identifica el abordaje del tema, sus avances, límites y tendencias. En este sentido, se sondeó de manera descriptiva-analítica la intervención profesional como eje transversal de la profesión, la conceptualización de la formación, así como las características y alcances del campo de intervención educativo a partir de la proximidad con otras investigaciones internacionales, nacionales y locales. Las fuentes consultadas (impresas y digitales) provienen de España, Portugal, Argentina, Brasil, Colombia, Uruguay, Costa Rica, Chile y México, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de México, Universidad Autónoma de Tamaulipas y la Universidad de Guadalajara).

La revisión de la literatura muestra la profesión sostenida en acciones que identifican, describen y diagnostican problemas y necesidades sociales de los individuos y colectivos más desfavorecidos; por tanto, representa un reto para las instancias formadoras, armonizar conocimientos, habilidades, actitudes y compromiso ético a fin de ofrecer propuestas innovadoras que generen un auténtico cambio social. Visualiza tendencias mundiales y regionales inmersas en intervenciones interdisciplinarias, en donde el respeto por la diversidad cultural, el compromiso con la promoción de los derechos humanos, la justicia social y la paz, se consideran valores esenciales que deben ser compartidos.

Se localizaron investigaciones desde la docencia y en las instituciones formadoras, en las cuales se argumenta la necesidad de innovar en los campos tradicionales para hacer una intervención y no solo intermediación administrativa. Se aprecia la permanente disposición a la reflexión acerca de las acciones, funciones y alcances de la profesión; la búsqueda de procesos de reconocimiento de identidades subjetivas y colectivas con mi-

ras a identificar fortalezas, debilidades y posibilidades dentro de las dinámicas formativas; por ello, resultó interesante en el presente estudio escuchar y evidenciar el argumento de las y los estudiantes.

Desarrollo

El estudio se asume desde el paradigma interpretativo, en donde los argumentos se sostienen a través de aproximaciones al objeto investigado, el punto de llegada es la interpretación y significación de situaciones sociales. La Sociología comprensiva se constituye como perspectiva de análisis de la construcción social e individual de significados y su influencia en las prácticas sociales de los individuos; Weber observó «la acción del individuo y el significado a que ésta apunta como lo único sujeto a la comprensión» (1964, p. 112), y es mediante la comprensión de la acción individual que puede accederse al significado de cada relación y de la estructura social. Entiende que la «acción social» sólo es posible cuando los individuos atribuyen significados subjetivos a sus acciones.

Lo anterior, remite al análisis de las prácticas sociales en dos momentos: a su origen y al contexto donde son llevadas a cabo, se busca determinar qué elementos provienen de lo colectivo y cuáles son producto del aporte individual. Así, se encamina hacia la concepción de comprensión/interpretación, en donde los significados son importantes al momento de encontrar el sentido en las acciones de los individuos, entrelazando estos significados con la trayectoria vital y su propia capacidad.

Además, desde la Sociología de las profesiones y, desde la perspectiva de Weber, se visualiza el surgimiento de la idea moderna de profesión, la especificidad de profesionalidad burocrática, la construcción de la organización profesional y la situación de las profesiones en la estructura social. Se reconoce la manera en que las profesiones recurren a reglas y mecanismos de control para garantizar el contenido y valor de las competencias desarrolladas, transmisiones, costos económicos, prestigios sociales y el rigor ético de su puesta en práctica, le dan importancia a la institucionalización de tales actividades en relación con

la ciencia moderna, ya que esto tiene un punto en común con la esfera ocupacional. Se incorpora la teoría de la formación porque subyacen los siguientes elementos:

- Experiencia de formación
- Práctica relacional
- Experiencia profesional
- Formación
- Tiempo
- Intercambio

Marco metodológico

El acercamiento investigativo fue de tipo cualitativo por su carácter inductivo, buscó la comprensión de la situación estudiada, se acudió al método de estudio de casos que «implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés, puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza» (Rodríguez *et al.*, 1996, p. 77). Como forma de investigación es «un método que implica la recogida y registro de datos sobre un caso o casos, y la presentación de un informe o una presentación del caso» (Stenhouse, 1990, p. 644); Stake (1995) afirma que un caso concreto en sí tiene interés, se pretende alcanzar su mayor comprensión posible de un caso concreto.

El caso no buscó generalizar el objeto de estudio, lo que proyectó fue la comprensión de lo sucedido en el contexto de la práctica formativa desde el significado que en lo particular construyeron cada estudiante (seis en total) para comprender otros casos, se concentró en el conocimiento experiencial y se prestó atención a la influencia del contexto social y político (Stake, 2005). El interés fue intrínseco e instrumental, se procuró entender el caso en sí, y porque en cada estudiante se buscó comprender las prácticas formativas en la licenciatura en Trabajo Social.

Se utilizó la entrevista semiestructurada, solo por seguir una secuencia de temas y preguntas sugeridas. Se realizó análisis de contenido como «técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de docu-

mentos escritos» (Ruiz, 2009, p. 192), particularmente los informes de estudiantes (5 mujeres y 1 hombre) de octavo semestre que concluyeron sus prácticas formativas. Se utilizó la narrativa, entendida como la cualidad de la experiencia, vista como relato y enfoque de investigación por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Se enfatizó la importancia de la utilización de la entrevista (cara a cara) y la utilidad del diario de campo para la construcción de la narrativa.

Se construyeron seis ejes temáticos:

- Rasgos biográficos de los participantes
- Trayectoria universitaria
- Significados y sentidos atribuidos al trabajo social en la actualidad
- Significados sobre las prácticas formativas en el campo educativo
- Perfil de egreso y mercado laboral
- Práctica docente y tutoría

El tratamiento se efectuó a partir de la codificación, sistematización y análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo, para proceder a la construcción de los resultados en la particularidad de los casos. Se entretejió de forma manual al tener como soporte las unidades de análisis surgidas de los ejes temáticos para dar significado y sentido a cada uno de ellos. Se recurrió a la triangulación, considerada un proceso de usar percepciones múltiples para aclarar el significado, de manera que se pueda verificar la repetibilidad de una observación o interpretación (Stake, 1995) y como forma de validación de la investigación cualitativa (Glesne y Peshkin, 1992; Lincoln y Guba, 1985), que llevó al soporte y fiabilidad del sentido de éstos a la luz de la teoría.

Resultados

Con el interés de generar una mejor comprensión y dar sentido integrador a los datos obtenidos en la particularidad y construcción de los casos, se analizaron similitudes y diferencias que permitieron vincular e interpretar nexos y regularidades. En este recorrido, se enlazaron los

datos biográficos y la trayectoria académica para visualizar el perfil profesional de Trabajo Social. Se reconoció el origen de las y los estudiantes, identificado en familias de bajos recursos, ubicadas en franjas vulnerables de la zona metropolitana de Guadalajara, con nivel básico de escolaridad de los padres; sin embargo, la generación de los hermanos indica que incursionan al nivel medio y superior. Lo que lleva a concluir que estos jóvenes buscan oportunidad de ingreso a estudios universitarios.

El ingreso de los jóvenes a la carrera se dio con un puntaje (162.66) favorable en la demanda de las profesiones ofertadas en la Universidad de Guadalajara. En el trayecto el alumnado se vio en la necesidad de trabajar, desempeñándose en actividades meramente administrativas. Se presentó la discontinuidad por necesidad de empleo y por situaciones familiares como la maternidad y el cuidado de los hijos.

A los datos anteriores se incorporan otros como el elemento vocacional, en el cual se evidenció que sólo dos de seis estudiantes ingresaron a la carrera al elegirla su primera opción; sin embargo, eso no les impidió construir de manera favorable su trayecto formativo y su identidad profesional, al respecto «formarse es tarea y responsabilidad de uno mismo» (Ferry, 2004, p. 93). La elección del campo de intervención educativo se dio a partir del interés por trabajar con niños y por el propio contexto previo del estudiantado, sin dejar de lado el lazo histórico de la profesión con la docencia.

Resultó sustancial comprender el significado atribuido a Trabajo Social como profesión a partir del argumento de Weber, que ve en el proceso de profesionalización el paso de un orden social tradicional a un orden social en el que el estatus de cada uno depende de las tareas que le son asignadas, según criterios de competencia y especialización, en este caso, la conciben como disciplina de las Ciencias Sociales, definida a partir de la intervención social y las funciones que realiza como la orientación, prevención y mejora en la calidad de vida. En este proceso de conformación de la profesión se visualizaron variables (Sáez, 2003) que han condicionado su desarrollo como la tradición, la ubicaron en la

atención de problemáticas y necesidades sociales, con los grupos vulnerables de la sociedad; en una construcción histórica en el pasado y presente, entre lo asistencial/cambio social.

Se añadió la responsabilidad y compromiso social que deben asumir las y los estudiantes durante su proceso formativo y en el ejercicio profesional (código deontológico), la empatía con los usuarios y la calidad del servicio que ofrecen, sin dejar de lado el trabajo que se hace con «otras profesiones», ya que ellas contribuyen también al proceso de profesionalización (Abbott, 1988), involucra las relaciones entre los profesionales y sus usuarios en sus ámbitos de actuación (Sánchez *et al.*, 2003).

Para explicar el significado y sentido que el estudiantado otorga a la profesión y la formación en el campo educativo se direccionó a partir del sentido social de la profesión, es decir, del valor que atribuyen a las funciones que desempeñan al incursionar en los escenarios de la sociedad actual, en donde señalaron enfáticamente el educar, reeducar, orientar y prevenir para mejorar el nivel de vida de las personas y grupos sociales y generar un cambio social. Es evidente como «la formación es capaz de transformar en experiencia significativa los acontecimientos vividos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo» (Lhotellier, 1974, p. 77). El significado se enfatizó como crecimiento (personal y profesional), experiencia, aprendizaje y desarrollo de habilidades para la intervención profesional.

Sin embargo, pudo apreciarse cierta debilidad en el cuerpo de conocimientos especializados y técnicos que pudieran impulsar significativamente la profesión, porque es evidente que el utilizar el método básico de Trabajo Social no ha sido suficiente para impactar en un cambio social. Por ello, el alumnado reconoció la necesidad de un soporte teórico-metodológico-operativo que eleve el nivel científico y profesional de la formación para enfrentar los desafiantes escenarios de la sociedad actual; Remedi (2015) refiere que en la particularidad de cada profesión prevalecen aspectos conceptuales, metodológicos y técnicos para el quehacer profesional. Por tanto, precisa incluir a la Universidad, docentes, estudiantes, egresados, usuarios y empleadores en una reflexión

que posicione la profesión en los mercados ocupacionales (Eliot, 1975; Abbott, 1988).

Aunado a lo anterior, el plan de estudios vigente enfatiza en una intervención social asertiva mediante la gestión social para educar, capacitar, asesorar, orientar y manejar recursos humanos, con funciones de liderazgo para la organización en la comunidad y los diferentes sectores de la población, promoviendo la participación ciudadana, la educación social y el impulso del desarrollo social. Por su parte, las y los estudiantes en las prácticas formativas, continúan inmersos en una dinámica tradicional y sin esfuerzos, enfrentan dificultades en la vigencia de conocimientos profesionales, identifican demandas emergentes que superan el núcleo de formación y reconocen la necesidad de un Trabajo Social propositivo, innovador y crítico que se reconozca y se posicione socialmente.

En este sentido, los resultados del Centro Nacional de Evaluación (Ceneval), las observaciones de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (Acceciso), evidencian en el programa educativo una trayectoria formativa asistencialista y sugieren la revisión del plan de estudios, perfil de egreso, capacitación y actualización docente. Lo que propicia la reflexión, no solo a partir del propio plan de estudios, sino respecto a las prácticas formativas que realiza el estudiantado, en ellas, engloban no solo aspectos formativos-instruccionales, además, el alumnado descubre y construye su identidad profesional, así como sus posibilidades para desempeñarse laboralmente.

En el aspecto académico, el estudio abonó a redimensionar la trayectoria formativa a partir del currículum y la docencia; abre la posibilidad de ser un referente para nutrir el Estado del Arte y le aporta a la Investigación Educativa por el abordaje de forma sistemática de un problema educativo en la Educación Superior; puede ser punto de discusión y debate profesional a partir del significado de Trabajo Social como un servicio esencial en la sociedad, al igual que otras profesiones; patentiza la necesidad de vincular e integrar teoría-práctica en el proceso enseñan-

za-aprendizaje, seleccionar y ofertar nuevos contextos para las prácticas formativas y laborales que privilegien desde lo cognitivo, didáctico, instrumental y social.

Con lo anterior, se reconoce que Trabajo Social ha dado pasos en el proceso de profesionalización, está sujeto a tensiones y variantes de diversa naturaleza (Sáez, 2003) y es necesario pensar no solo lo que hacemos, sino pensar lo que ya sabemos (Netto, 1997). Al respecto, Remedi (2015) afirma que la formación profesional es como una caja de resonancia del entorno social. A su vez, Weber señaló que las profesiones son construcciones sociales históricamente situadas, en las cuales, influyen las instituciones formadoras, el grupo profesional y el mercado laboral; Mc. Donald (1995) las entiende como construcciones sociales; Larson (1977) como construcciones históricas que se mantienen con el Estado y sus instituciones colectivas. Las profesiones se conforman a través de conocimientos, habilidades, costumbres, tradiciones y prácticas que dependen del contexto económico, social y cultural en el que surgen y se desarrollan.

En la formación debe estar presente el docente, con la capacidad para entender de qué Trabajo Social hablamos en la actualidad, es decir, capaz de conocer y comprender la complejidad de las problemáticas sociales en la diversidad de contextos, para que pueda transmitir a las y los estudiantes esa visión de «lo social» y entretejer la dimensión teórica con la metodológica-operativa, que congenien en esa visión de lo «actual de la profesión», para que el alumnado en su formación y los egresados en el ejercicio profesional logren intervenir asertivamente, los usuarios de los servicios y los empleadores acrediten a un profesionalista capaz de ofrecer alternativas de solución innovadoras, en un desempeño interdisciplinario que abone a la profesionalización.

Conclusiones

Las reflexiones fueron susceptibles de profundizar para dar relevancia a los hallazgos en aras de articularlas al objetivo inicial. Así, los conocimientos obtenidos se expresan puntualmente en las siguientes afirmaciones:

- La comprensión del significado cobró relevancia desde la orientación que las y los estudiantes otorgaron a la vivencia de su experiencia formativa, como proceso que se construyó de forma individual y social a partir de elementos biográficos, trayectoria académica y acercamiento a los espacios de intervención profesional.
- Se caracterizó el campo de intervención educativo con acciones, actividades, uso de herramientas y resultados que evidenciaron un ejercicio profesional atendiendo demandas de la sociedad actual, reconociendo limitaciones metodológicas-instrumentales para potenciar un buen desempeño laboral que mejore la calidad de los servicios que ofrece.
- El sentido de las acciones del alumnado se comprendió entretejiendo significados con la trayectoria biográfica y académica de cada individuo y su propia capacidad, a través de las prácticas en contextos reales de intervención comprendieron su formación académica y profesional.
- La formación en el campo educativo fue experiencia relacional, al intervenir con niños, jóvenes, adultos, familias y comunidad con intención de generar un cambio social (significado personal y profesional). El sentido de la formación se ubicó de lo absoluto y cerrado a lo relativo y abierto, en posibilidades infinitas de experiencia y conocimiento.
- Otros elementos formativos fueron las actitudes, expresadas como empatía, escucha, comprensión, responsabilidad, respeto y compromiso con los usuarios de los servicios profesionales ofrecidos; sin dejar de lado la iniciativa, profesionalismo y calidad en el servicio.
- El estudiantado definió Trabajo Social como disciplina de las Ciencias Sociales, a partir de la intervención social y las funciones que realizan. Enfatizaron en acciones como la orientación, prevención y mejora en la calidad de vida, utilizaron para la intervención la investigación, diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación.

Reconocieron que pueden realizar acciones asistencialistas, sin embargo, buscan generar un cambio social. Se corrobora el argumento de Carballada (2002), al señalar que:

En el contexto actual, la intervención en lo social se presenta como «espacio de libertad», se construye en pequeños intersticios, lugares, donde es posible reconstruir historicidad, entender al otro como portador de historia social, de cultura, de relaciones interpersonales; es intervención, porque es experiencia fundamentada e intencionada de cambio (Eroles, 2005, p. 32).

- La intervención profesional requiere de revisión de estrategias formativas y curriculares desde las Universidades, que permita a estudiantes y egresados incursionar en los escenarios desafiantes de la sociedad actual y posicionar social y laboralmente a la profesión.
- El alumnado considera necesario liberarse de prácticas rígidas atadas a las necesidades que demandan las instituciones desde su propia visión, generar propuestas innovadoras direccionadas a un auténtico cambio social. Ello implica, además, recurrir a técnicas e instrumentos que ofrecen las diferentes disciplinas para enriquecer y consolidar la labor profesional.
- Sugieren a la Universidad organizar adecuadamente el proceso de intervención para vincular teoría y práctica, que permita una mejor formación y aprendizaje, optimización de resultados de los proyectos implementados en la diversidad de espacios en los que se insertan los trabajadores sociales y, sobre todo, que impacten socialmente.
- El reconocimiento de la labor de Trabajo Social en las instituciones se centra a partir del perfil profesional que se va construyendo al interior del aula de la propia Universidad, con el profesorado y estudiantado.

- En el mercado laboral «no siempre» se visualiza la necesidad de un trabajador social por el desconocimiento de las funciones que realiza; se puede confundir con Recursos Humanos, Mercadotecnia, Psicología, o bien, puede realizar actividades administrativas que cualquier otro profesionista puede desempeñar. Los empleadores no reconocen la especificidad de la profesión.
- Los escenarios que enfrenta la profesión son problemáticas sociales cambiantes y complejas como la injusticia, desigualdad, discriminación, violencia y cambio climático, entre otras, no menos importantes, que requieren de un profesionista en constante formación y capacitación (posgrados), para generar propues-

tas de intervención reflexionadas, innovadoras y creativas, que posibiliten ganar espacios laborales.

- Se aprecia la profesión ligada, aunque no exclusivamente a situaciones de vulnerabilidad, con responsabilidades asignadas y asumidas para mujeres, sin embargo, no se desestima el posicionamiento social y profesional alcanzado a partir estos primeros años del siglo XXI, por ser una carrera útil, necesaria y pertinente que atiende problemáticas sociales en la diversidad de contextos, en un esfuerzo y trabajo permanentemente por consolidar su especificidad.

Referencias

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labour*. Chicago: The University of Chicago.
- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. México: editorial Paidós.
- Eliot, P. (1975). *Sociología de las profesiones*. México: Editorial Tecnos.
- Eroles, C. (2005). *Glosario de temas fundamentales en Trabajo Social*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- Ferry, G. (2004). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Glesne, C., y Peshkin, A. (1992). *Becoming Qualitative Researchers: An introduction*. White Plains. Nueva York: Longman.
- Larson, M. (1977). *The rise of professionalism. A sociological analysis*. Berkeley, University of California Press.
- Lhoteliler, A. (1974). *La formación en question, en formation*. Núm 1.
- Lincoln, Y., y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- Mac Donald, K. (1995). *The Sociology of the Professions*. London: Sage
- Netto, P. (1997). *Capitalismo monopolista y Servicio Social*, Sao Paulo. Brasil: Cortez Editora.
- Remedi, E. (2005). *Trayectorias docentes: intersticios entre sujetos, grupos e instituciones*. Hermosillo, Sonora, México. [Conferencia magistral]. VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Remedi, E. (2015). Instituir quehaceres. La universidad y las profesiones: procesos que se entrecruzan. *Universidades*, (63),5-8. Fecha de Consulta 24 de agosto de 2022. ISSN: 0041-8935. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37339255002>
- Rodríguez G., Gil J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: Métodos y lógicas. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 26. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1298/2777>
- Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales*. En busca de la competencia educativa cualificadora. Madrid: Dykinson.
- Sánchez, M., Sáez, J. y Svensson, L. (2003). *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*, Murcia, España: Editorial Diego Marín.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Stenhouse, L. (1990). *Case study methods*. En: Walberg, H. J. y Haertel, G. D. *The international encyclopedia of educational evaluation*. Londres: PergamosnPress.
- Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Para bien o para mal, se superó el formato de las clases virtuales de la Institución de Educación Superior (IES) en México

Guillermina Pérez González

Tecnológico de Estudios
Superiores de Chimalhuacán
jesuszenaguille@gmail.com

María Dolores Coria Lorenzo

Tecnológico de Estudios
Superiores de Chimalhuacán
coria.dolores12@gmail.com

Ángel Eduardo Márquez Ortega

Tecnológico de Estudios
Superiores de Chimalhuacán
aemo1977@gmail.com

Resumen

Este trabajo es un acercamiento a la percepción del alumnado y profesorado respecto al posible rezago educativo generado por la educación virtual. El objetivo es conocer la problemática vivida por las y los docentes y alumnos del nivel superior al oriente del Estado de México, específicamente del Tecnológico de Estudios Superiores de Chimalhuacán. El regreso esporádico durante el segundo semestre de 2021 a las aulas muestra el haber superado las circunstancias de la virtualidad educativa, aunque no necesariamente con éxito total. Por ello, este trabajo busca dar respuesta a la siguiente pregunta. ¿Qué medidas inmediatas se deben tomar para cerrar la brecha de la deficiencia de enseñanza aprendizaje, (E-A) vivida por los actores del nivel superior durante el periodo de confinamiento por la contingencia sanitaria del Covid-19?

Palabras clave: Clases virtuales, educación superior, deficiencias educativas, contingencia sanitaria

Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) enfrenta una etapa de serios problemas que afectan a las presentes generaciones en los sistemas educativos, tanto las y los alumnos que egresaron durante la pandemia como el alumnado de nuevo ingreso vivieron grandes retos de aprendizaje en el entorno virtual, ahora, tras el regreso a las aulas, es necesario evaluar si hubo una deficiencia y pérdida de conocimiento en estos dos años (Miguel, 2020).

Una de las grandes premisas relacionadas a la educación postpandemia es identificar si durante este periodo hubo un retraso académico entre las y los estudiantes. Al respecto, el Inegi presentó resultados de la encuesta para la medición del impacto Covid-19 en la educación (Inegi, 2021), en donde muestra datos interesantes: a nivel nacional 33.6 millones de personas entre los tres y 29 años estuvieron inscritas en el ciclo escolar 2019-2020, de ellas, 740 mil no concluyeron el ciclo escolar: 58.9% por alguna razón asociada a la Covid-19 y 8.9% por falta de dinero o recursos.

Para el ciclo escolar 2020-2021 se inscribieron 32.9 millones (60.6% de la población de tres a 29 años). Por motivos asociados a la Covid-19 o por falta de dinero o recursos no se inscribieron 5.2 millones de personas, cifra que representa el 9.6% del total en el rango de edad de tres a 29 años. Para este ciclo escolar, el 26.6% considera que las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje; 25.3% señala que alguno de sus padres o tutores se quedaron sin trabajo, 21.9% carece de computadora, otros dispositivo o conexión de internet y más de la mitad de la población de tres a 29 años tiene mucha disponibilidad para asistir a clases presenciales una vez que el gobierno lo permita.

Hay una percepción social de que durante la pandemia por el Covid-19 en el ciclo escolar 2020-2021, la E-A de forma virtual no necesariamente fue la más idónea ya que el aprendizaje fue menor bajo esta modalidad que la que se hubiera logrado de forma presencial. Sin embargo, datos reales rescatados para este trabajo, muestran una contradicción de lo que indica el estudio del Inegi.

Crisis educativa

A raíz de la pandemia, la modalidad virtual fue la más recomendable a nivel mundial para solventar el proceso de E-A bajo las circunstancias derivadas del confinamiento por el Covid-19. El cierre de escuelas por esta contingencia no tiene comparación histórica, casi mil 500 millones de estudiantes, 84% del total en el mundo, dejaron de ir a clases y comenzaron a aprender desde casa durante diversos periodos; incluso en algunos países se extendió por más de un año, como fue el caso de México (Inegi, 2021).

Ahora bien, el vocero del Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. (Imco), señala que es necesario atender la crisis educativa, en ese sentido, debe ser considerada como una prioridad de los próximos meses (García, 2021), prolongándose hasta diez años, para que las generaciones consideradas el talento futuro logren adquirir sus competencias y mejoren sus oportunidades de empleo al concluir su educación y, que puedan así, contribuir a la competitividad de México.

Las consecuencias a largo plazo de esta crisis educativa ponen en riesgo el potencial de una generación de jóvenes. La pérdida de aprendizajes podría impactar a largo plazo sobre los ingresos de los trabajadores y el crecimiento económico, lo que significaría un impacto dramático y con efectos permanentes; es decir, podría incidir de forma negativa en el bienestar de las personas y el desarrollo de México durante más de una década.

La capacitación a las y los alumnos y docentes sobre tendencias de la educación remota y/o tecnología informática (TI) se debe considerar de forma obligatoria, pues a partir de la pandemia, quedó demostrado que la población educativa aún no se ha preparado para el uso de las herramientas TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, es por ello por lo que el sector gubernamental debe tomar cartas en el asunto, claro ejemplo es la mejora del internet y de las páginas *web*.

Hasta este punto, las instituciones internacionales y nacionales, públicas o privadas, mostraron el camino a seguir, se definieron directrices enfocadas a la continuidad de los cursos académicos de forma remota, con la intención de marcar la seguridad de la comunidad con la

participación de las universidades como agentes de transformación social (Lomelí, 2020).

Sin embargo, las voces de los principales actores de la educación (alumnado y profesorado) fueron evitadas; incluso hubo casos en donde se ingresó a la virtualidad sin aceptar y/o solventar las deficiencias y los retos a los que se enfrentaron, en otras palabras; se intentó paliar el «ajuste» de enseñanza-aprendizaje en modalidad virtual, aun cuando no se contaba con la tecnología idónea, incluso, al inicio de la pandemia se careció de capacitación para este tipo de educación. Con ello se muestra un escrutinio literal dónde se enmarca la brecha de la deficiencia educativa de hoy día. Por último este trabajo muestra los materiales de estudio para este trabajo de análisis literal.

Materiales de trabajo

Para la realización del estudio literal es interesante conocer la percepción de los actores involucrados respecto a un tema en específico, en particular, al hablar de la enseñanza en modalidad virtual, derivada de la pandemia, puede haber una contradicción entre lo vivido por cada uno de los actores versus la demagogia en todo su esplendor narrativo. El discurso del gobierno federal ha sido que:

Las maestras y maestros han continuado con su arduo trabajo lejos de las aulas, en sus hogares, quizá nunca en una situación tan compleja. Ante este escenario, se han caracterizado por buscar alternativas para lograr que niñas, niños, adolescentes y jóvenes amplíen sus oportunidades de seguir aprendiendo y, a pesar del complejo e inédito contexto, han sumado su interés por enseñar a la distancia y construir nuevos saberes en la búsqueda de estrategias innovadoras, mecanismos diversos y herramientas tecnológicas que les permitan propiciar aprendizajes en sus estudiantes (Mejoredu, 2020, p. 8).

Sin embargo, se verá a lo largo de este trabajo que existen resultados contradictorios. Por un lado, hay discursos de alarma que dicen que

la población estudiantil de todos los niveles educativos en el mundo se encuentra en una gran brecha de deficiencia en la enseñanza-aprendizaje (Banco Mundial, 2020 y 2021; García, 2021; Ezcurra, 2019; PNUD, 2020), por otro lado, se habla de la facilidad de adaptación y ventajas del aprendizaje virtual (Mejoredu, 2020).

Para contribuir al análisis de este fenómeno, el presente trabajo invita a reflexionar sobre las distintas acciones que favorecen el proceso de E-A, como lo es preparar, capacitar y sensibilizar a las y los docentes ya que la enseñanza y aprendizaje ha evolucionado, si se pretende solventar el problema del bajo índice de aprendizaje entre la población estudiantil que toma clases de forma virtual, es necesario que cada uno de los actores involucrados directa o indirectamente en el proceso educativo se comprometa a hacer lo que le corresponde en tiempo y forma.

La percepción de la existencia de una deficiencia educativa ya se encuentra en el imaginario social desde hace algunas décadas atrás, pero se evidenció de forma dramática con la crisis sanitaria, situación que agudizó la educación de forma insostenible para las nuevas generaciones que vivieron y sufrieron la pandemia 2020-2021, por lo que se aceleró más la crisis educativa, derivada de problemas añejos y economías de los países emergentes.

La imposibilidad de utilizar el aislamiento selectivo con las personas y grupos contagiados llevo a la aplicación de medidas de distanciamiento social que impusieron un costo económico y social excesivamente desproporcionado en todo el mundo. La combinación de políticas como el distanciamiento social, el confinamiento y las cuarentenas implicó una reducción o parada total de las actividades de producción y consumo por un periodo prolongado de casi dos años, que desplomó los mercados y llevó al cierre de empresas, provocando desempleo en millones de trabajadores. La pandemia del Covid-19 es uno de los desafíos más serios que ha enfrentado la humanidad en tiempos recientes. Todavía se desconoce lo que podrá ser su costo total en vidas humanas. De manera simultánea a la pérdida de vidas ya la profunda crisis de salud, el mundo está siendo testigo de un colapso económico que impactará de

manera severa el bienestar de grandes segmentos de la población durante los próximos años.

Ben Bernanke, antiguo gobernador de la Reserva Federal de los Estados Unidos señala que, durante las crisis, las personas se distinguen entre quienes actúan y quienes temen actuar (2016), en ese sentido, se espera que los trabajos realizados contribuyan al debate público con la entrega de propuestas oportunas y sólidas para apoyar a los tomadores de decisiones con el fin de proteger a los más vulnerables de la región.

Hoy día, más allá de redactar la demagogia siempre presente y contradictoria que busca la opacidad de los actores responsables de la deficiencia educativa, es necesario involucrar a todos: gobierno, sector educativo, docentes, alumnado y padres de familia.

Se consideró sólo rescatar a los principales actores para eliminar esta brecha de deficiencia educativa:

- *Docentes:* se reconoce a aquellos que poseen verdadera vocación y que efectivamente llevaron a cabo su más grande esfuerzo con las y los alumnos al buscar estrategias para que aprendieran en tiempo y forma. ¿Pero qué hacer con aquellos docentes que, aun dedicándose a la docencia, muestran falta de compromiso para con sus estudiantes coadyuvando así a la desmotivación?, sin olvidar las dificultades de los padres de familia para involucrarse en la educación de sus hijos, esta situación implicaría realizar un trabajo ineficiente, en algunos casos sin herramientas, sin técnica y sin expectativas educativas para continuar con las clases de forma virtual para cumplir con los temarios.
- *Alumnado:* busca estrategias para recuperar dos años de su vida académica.

Metodología

Se presenta un trabajo exploratorio descriptivo de corte mixto, se aplicó el método cualitativo al usar la técnica observacional directa e individual de forma abierta frente a grupo, se emplea un instrumento de estudio directo al aplicar una encuesta, se usa el método cuantita-

tivo para analizar los datos y obtener resultados por medio de la estadística inferencial

Resultados

Se hace mención que se presenta sólo algunas respuestas consideradas relevantes según el porcentaje más positivo aplicado a 300 alumnos y 130 docentes. Los autores de este escrito evitaron hacer juicios de valor; simplemente dejan al lector la información para que reflexione y tome sus propias decisiones respecto al rezago educativo en México, así como la brecha de deficiencia de E-A en la educación, antes, durante y después de la pandemia.

Se describen a continuación cinco preguntas del instrumento de trabajo aplicado al alumnado para este estudio con un formato mixto de tipo Likert y preguntas con posibles respuestas alusivas para el estudio sobre la brecha de deficiencia educativa durante la contingencia sanitaria generada por el Covid-19, después de la primera fase directa con el objeto de estudio.

- Pregunta 5: ¿Tus profesores te apoyaron, al dar respuesta a tus dudas en los temas de estudio durante el confinamiento sanitario de la pandemia Covid-19? El 86% de los encuestados contestó (No).
- Pregunta 9: ¿Recibiste tu clase virtual en tiempo y forma según el horario asignado al docente? El 90% de los encuestados contestó (No).
- Pregunta 16: ¿Cuál es tu sentir con respecto a la enseñanza que recibiste de tus docentes?: El 37% de los encuestados contestó (Me han decepcionado), 2% contestó (Admiro a mis profesores), 31% (No dan clase), 25% contestó (sólo dejan trabajos y no explican) y 5% señala que (El Profesor no se conecta).
- Pregunta 15: ¿Siempre te conectaste a tus clases? El 80% de los encuestados contestó (Sí, al inicio de la pandemia), el 5%, eligió respuesta (No tenía la posibilidad de conectarme), el 7% (Me fui

a trabajar), 5% prefirió la opción (No al inicio de la pandemia) y 3% (No sabía utilizar la plataforma).

- Pregunta 18. ¿Cuál consideras que fue tu aprendizaje de tus clases virtuales durante el segundo semestre de la pandemia? El 75% de los encuestados contestó (Muy Malo), 10% contestó (Malo), 12% (Pésimo) y 3% (Bueno).

Es necesario hacer una pausa en el camino para reflexionar sobre las enseñanzas derivadas de este proceso, sobre los cambios y ajustes que se deben realizar en la práctica educativa, a fin de ofrecer a las y los estudiantes oportunidades para continuar su aprendizaje de forma presencial o a distancia, pues a veces, suele ser en condiciones muy poco favorables como la ya vivida.

Ahora bien, las preguntas hechas al profesorado muestran una contrariedad respecto a la percepción de su proceder, al cuestionar sobre el cumplimiento de su quehacer por la educación, o bien, en la búsqueda de la incógnita de «haber hecho lo que le correspondía en tiempo y forma durante la contingencia».

- Pregunta 1.6. ¿Cuentas con las herramientas tecnológicas para impartir tus clases a distancia? El 87% contestó (No), 10% contestó (Sí) y el 3% permaneció indiferente.
- Pregunta 1.8. ¿Posees algún dispositivo de los denominados inteligentes para uso personal? El 100% de los encuestados contestó (Sí).
- Pregunta 2.8. ¿Dispones en tu hogar de al menos una línea de Internet? El 97% de los encuestados contestó (Sí), el 2% contestó (No) y el 1% permaneció indiferente.
- Pregunta 16. ¿Antes de la pandemia, usabas alguna plataforma digital para la enseñanza aprendizaje? El 89% de los encuestados contestó (No), el 5% contestó (Sí), 6% contestó en ocasiones.
- Pregunta 2.16. ¿Durante la pandemia usaste alguna plataforma digital para impartir tú clase? El 94% de los encuestados contes-

tó (Sí), el 3% utilizó redes sociales, el 3% contestó (Vía correo electrónico personal).

- Pregunta 3.16. ¿Utilizaste este tipo de plataformas para impartir tus clases sin dificultad durante la pandemia? El 100% de los encuestados contestó (Sí).
- Pregunta 3.18. ¿Cumpliste en tiempo y forma con todas tus clases virtuales durante la pandemia? El 35% de los encuestados (No contestó), 15%, contestó (Sí), 20% optó por la respuesta (No), 25% consideró pertinente responder (No se conectan los alumnos), el 5% contestó (No sé usar las plataformas digitales, necesito capacitación).
- Pregunta 3.20. ¿Durante la pandemia impartiste clase de forma virtual o sólo dejabas trabajos? El 20% de los encuestados señaló que (Impartí clase de forma virtual), 25% no contestó, 30% prefirió la opción (Dejé ejercicios y trabajos), el 10% señaló que (Subí material para que lo analizará el alumno), 5% señaló que (Ni di clase, ni deje trabajos) y el 10% señaló (Otras actividades, p.ej. webinar, videos, películas, lecturas de libros literarios, lectura de libros académicos etc.).

Cabe destacar que, en México alrededor de 435 mil estudiantes señalaron que no concluyeron el ciclo escolar 2020 por un motivo relacionado a la Covid-19, entre las principales razones estuvieron la pérdida de contacto con maestros, reducción de ingresos en la vivienda o la escuela cerró definitivamente (Inegi, 2021). Esto sucedió en las escuelas Públicas. Sin embargo en las escuelas privadas la deserción fue del 5%, se dio por falta de recursos económicos, no por abandono de los docentes a sus alumnos.

Con estos resultados se vislumbra que algunos actores de la educación mostraron falta de compromiso, situación que aceleró y amplió la brecha de deficiencia educativa en México. El problema estriba en no tomar la responsabilidad que corresponde, entender que cada docente, alumno, autoridad educativa y padre de familia, forma parte impor-

tante para llegar a un proceso de aprendizaje, y que la educación de las nuevas generaciones es competencia de todos, para que las nuevas generaciones no cometan los mismos errores.

Para finalizar, es menester decir que uno de los problemas más grandes de la enseñanza-aprendizaje durante la contingencia sanitaria quedó demostrado por los autores involucrados directa e indirectamente: docentes, alumnado, autoridades educativas y padres de familia. Por una parte, los docentes requieren actualización académica tecnológica, para ello es necesario desarrollar mecanismos de motivación e incentivos monetarios, materiales y emocionales, aunado a ello, es necesario modificar prácticas poco favorables como impartir clases fuera de tiempo y contexto, situaciones que provocan la desmotivación del alumnado.

Por su parte, el alumnado también debe reflexionar sobre sus comportamientos poco empáticos con las y los profesores. Ambos actores, deben mostrar resiliencia para mejorar la adquisición del conocimiento y aprendizaje.

Por su parte, las autoridades educativas deberán dar seguimientos a los programas que los antecede, hacer un análisis profundo antes de tomar la decisión de anularlos y/o perfeccionarlos. En cuanto a los padres de familia, se espera una reflexión sobre su participación en el proceso de educación, no solo se trata de ser el sustento para solventar la crisis económica que se agudizó con la contingencia sino que se logre compartir todo tipo de bienestar con los seres más importantes de sus vidas y que además en un futuro tendrán una parte del dominio de este mundo en sus manos.

Conclusiones

- Debemos ocuparnos y no preocuparnos de la deficiencia de Enseñanza-Aprendizaje, la percepción social del alumnado, docentes y sociedad, es de decepción al no cubrirse las expectativas de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia. Al respecto, se exige una enseñanza-aprendizaje de calidad, pero. ¿tenemos docentes y estudiantes de calidad?, ¿el sistema educativo en general es óptimo?, ¿se involucra la sociedad?, ¿el sector educativo se

preocupa por cada uno de los actores involucrados en la educación?, ¿los padres de familia involucran a sus hijos con responsabilidad para ser estudiantes de calidad? La reflexión sobre estas preguntas permitirá tomar decisiones en tiempo y forma para lograr una educación de calidad.

- Dejemos de buscar culpables. Ocupémonos de dar respuesta inmediata real a los problemas de hoy día, y no solo esperar el cumplimiento de expectativas que no se cumplen en el corto, mediano o largo plazo.
- La contingencia sanitaria visualizó a nivel mundial una vieja problemática: la deficiencia educativa, es tiempo de que las autoridades asuman nuevas soluciones para atender la desigualdad educativa.
- Es imperativo analizar la educación después de la pandemia, pues se han presentado efectos negativos que van más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre los que destaca la desmoralización de algunos actores que participan en el proceso de E-A en el nivel educativo superior; así como otros temas relativos a la precariedad laboral de las y los docentes, la revalorización del trabajo docente y la significación de ser catedrático; así como el rol del propio estudiante como corresponsable de su proceso educativo, es decir, que se interesen por aprender y obtener cada día el conocimiento que servirá para el buen hacer en su futuro de vida.
- En cuanto a los padres de familia, la reflexión deberá ahondar sobre la forma en que se educa a los hijos, los valores de enseñanza que priorizan lo material por encima de lo emocional, con el tiempo dedicado a los hijos; se presume que es «poco, pero de calidad» y olvida que éste debe ser constante y no temporalizado.
- Dejar de pretender que la brecha de deficiencia de enseñanza aprendizaje deriva de la contingencia sanitaria, se debe asumir que esta contingencia permitió ver y aceptar lo dramático de la educación en los países emergentes en todos los niveles jerárquicos.

- En futuros debates se debe incluir el tema de valores como parte de una educación integral, aún es tiempo de dar a conocer a las nuevas generaciones la moralidad de la vida, porque los jóvenes:
 - siempre están dispuestos a adquirir las experiencias de los de mayor edad, si estos la saben transmitir.
 - no son apáticos, son críticos.
 - no son flojos, han dejado de ser motivados.
 - no son renuentes, ha cambiado la forma de enseñar y de aprender.
- saben usar la tecnología informática, sólo no se le ha administrado de forma correcta su uso.
- reclaman ser involucrados en la toma de decisiones de su porvenir.
- piden respeto y su derecho de tomar una cátedra digna, impartida por un docente preparado y dispuesto a transmitir el conocimiento y a dar lo mejor de sí.
- pueden ser empáticos, hay que prepararse para dar lo que necesitan, según su tiempo y generación a la que corresponden.

Referencias

- Banco Mundial. (2020). *Simulating the Potential Impacts of Covid-19 School Closure on Schooling and Learning Outcomes: a Set of Global Estimates*. World Bank Group.
- Banco Mundial. (2021). *Acting Now to Protect the Human Capital of our Children*. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276>
- Bernanke, B. (2016). *El valor de actuar. Memoria de una crisis y sus secuelas*. 1ª edición, Barcelona: Editorial Península.
- Ezcurra, A. M. (2019). Derecho a la educación: expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero. Integración Y Conocimiento, 9 (2), pp. 209–201. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/29598>
- García, C. (2021). *Educación en pandemia: los riesgos de las clases a distancia*, Instituto Mexicano para la Competitividad A.C.
- Inegi. (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECovid-ED)*, fecha de consulta 17 de noviembre del 2020, https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/#Datos_abiertos
- Lomelí, L. (2020). *Transición de los profesores a la educación remota de emergencia durante la pandemia*. Secretaría General, UNAM, Informe Ejecutivo.
- Mejoredu, Educación básica, (2020), *Talleres emergentes de formación docente Itinerarios para el re-encuentro (El sentido de la tarea docente en tiempos de contingencia)*. Mejoredu, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, Gobierno de México.
- Miguel, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50 (ESPECIAL), pp.13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- PNUD. (2020). *Desafíos ante el Covid-2019 en México, Panorama Socio económico*, Oficina del PNUD en México, Sección 13 México. <https://www.undp.org/es/mexico/publications/desaf%C3%A9os-de-desarrollo-ante-la-covid-19-en-m%C3%A9xico-panorama-socioecon%C3%B3mico-o>

Estrés y Ansiedad en tiempos de la Covid-19, en estudiantes universitarios

Ángel Andrés Ramírez Núñez

Universidad Autónoma de San Luis Potosí
rmzn.angelandres17@gmail.com

Beatriz Ramos Zúñiga

Universidad Autónoma de San Luis Potosí
beatriz.ramos@UASLP.mx

Jhonny Bautista Valdivia

Universidad Autónoma de San Luis Potosí
jhonny.bautista@UASLP.mx

Sergio Florentino González

Universidad Autónoma de San Luis Potosí
sergio.florentino@UASLP.mx

Resumen

El Covid-19 repercutió en diferentes poblaciones, entre ellas la universitaria. Además de afrontar la incertidumbre en temas de salud, también fue necesario enfrentar la carga psicológica del cambio abrupto de actividades y confinamiento. El objetivo de este trabajo fue identificar los niveles de estrés y ansiedad ocasionados por el confinamiento entre las y los estudiantes de la Coordinación Académica Región Huasteca Sur de la UASLP. El método utilizado fue un estudio con enfoque cuantitativo, transversal, no experimental.

Durante abril 2021 participaron 114 estudiantes de los diversos grados académicos, se usó el Inventario de Ansiedad Rasgo/Estado (IDARE) y Escala de Estrés Percibido (EEP-14), aplicado vía online. Los resultados arrojaron que el 59% del alumnado mostró ansiedad y 53% estrés. Se coincidió con González en su estudio «Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por Covid-19» en donde se señaló que el 31.92% tuvo estrés y 40.3% ansiedad, al igual que en la investigación «Estudio del impacto psicológico de la Covid-19 en estudiantes de Ciencias Médicas» realizada por Espinosa en Cuba, con el 66.7% del alumnado con estrés. Se concluye que las y los alumnos se han visto afectados por los nuevos retos académicos que conlleva la implementación de la educación en línea, al tener un incremento en niveles de estrés y ansiedad resultado de un año de confinamiento y restricción social. Factores como accesibilidad a internet y dispositivos móviles para cumplir su rol académico, juegan un papel importante en su bienestar psicológico y salud mental.

Palabras clave: Estrés, ansiedad, confinamiento, Covid-19, estudiantes universitarios.

Introducción

Diferentes pandemias han afectado a la población mundial a lo largo de toda la historia, enfermedades como la peste negra, la viruela, la gripe española o la influenza AH1N1 provocaron caos y la muerte de millones de personas a su paso en sus correspondientes épocas. Con el avance y desarrollo de la ciencia y la tecnología, el descubrimiento de fármacos y vacunas contra agentes patógenos que comúnmente eran mortales, trazó un camino de esperanza para que pandemias de esta magnitud no volvieran a aparecer; sin embargo, así como día con día aparecen nuevos medicamentos o curas para enfermedades, también se descubren virus, bacterias y gérmenes mortales para los humanos.

En pleno siglo XXI resultaba casi imposible pensar que la sociedad debería enfrentarse a una pandemia global, pero más temprano que tarde se comprobó que en realidad la pesadilla no se encontraba tan lejos de ocurrir. Fue en la ciudad de Wuhan, China, donde una nueva variante de la familia de virus respiratorios conocida como coronavirus hizo acto de presencia, la enfermedad por SARS CoV-2 surgió en diciembre del año 2019 y pese a las medidas de contención sanitarias implementadas por las autoridades chinas, rápidamente pasó de ser una problemática local a extenderse hasta ser considerada como una pandemia con presencia en todos los países, México no fue la excepción (Ornelas, 2020).

Antes de la aparición de la enfermedad, el estilo de vida que se llevaba era acelerado en todos los aspectos, y sin duda todo esto se vio afectado abruptamente por la llegada de este virus. En cuanto al ámbito educativo se refiere, y en particular el nivel académico universitario, las clases presenciales, así como la realización de prácticas de campo que se integran en los diferentes programas académicos que hay en cada universidad del país, permitían la obtención de aprendizaje de forma directa gracias a la convivencia e interacción inmediata con los profesores y demás personal académico de las instituciones presentes a lo largo y ancho del territorio nacional. No obstante, la interrupción de las actividades presenciales implicó la adopción de nuevas estrategias que favorecieran la impartición y adquisición de conocimientos, se dió inicio a un proceso de adaptación para todos a esta «nueva normalidad».

Más allá de las complicaciones propias que una enfermedad provoca en la población afectada, la abrupta modificación del estilo de vida y la reorganización obligada de la sociedad durante una pandemia, pueden acarrear otros problemas de salud para quienes se enfrentan a esta nueva realidad. Factores como el temor y la desinformación respecto a la situación que se vive, juegan un papel importante en la aparición de estados de ánimo negativos y condiciones de estrés y ansiedad, que suponen una amenaza directa para la salud mental y el bienestar de quienes los padecen (Quintana, 2020).

El presente trabajo hace énfasis en este punto, mediante el interés de estudiar los efectos que el confinamiento ejerce en la población, particularmente en el estudiantado universitario de la Coordinación Académica Región Huasteca Sur (CARHS), perteneciente a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), ubicada en el municipio de Tamazunchale, San Luis Potosí, y observar si existe la presencia de niveles de estrés y ansiedad alterados en los alumnos durante la pandemia por el Covid-19 y los cambios que esta trajo en el ámbito educativo.

Desarrollo

Ante la aparición del virus SARS-CoV-2 o Covid-19 como mayormente se le conoce, la sociedad en general se vio obligada a sufrir un proceso de readaptación provocado por las medidas implementadas por las autoridades sanitarias al intentar evitar la diseminación de la enfermedad, lo que desencadenó en la ejecución de un nuevo estilo de vida al cual acostumbrarse.

Uno de los sectores que debió idear nuevas estrategias para continuar con sus operaciones fue el educativo, mediante la implementación de la modalidad a distancia a través de plataformas y medios digitales. Esta nueva forma de enseñanza-aprendizaje trajo además retos para todos: docentes, administrativos y alumnado por igual se encontraron ante un panorama que, aunque no resultaba desconocido del todo, sí era poco común, ya que se implementaron las clases en línea, acción que supone un desafío para todos aquellos que no cuentan con los requisitos idóneos que garanticen su acceso a este nuevo sistema.

La comunidad estudiantil universitaria no solo debió enfrentarse a los riesgos y preocupaciones que la nueva enfermedad en sí supone, sino que además buscaron estrategias y soluciones ante las nuevas dificultades y retos emergentes que la nueva modalidad educativa trajo consigo, en un ambiente poco favorable para el bienestar académico, socioemocional y, por lo tanto, psicológico de las y los alumnos.

Por ello, a raíz de este nuevo panorama, este trabajo surgió del interés de conocer la posible afectación psicológica de la población universitaria de la CARHS, al medir la presencia de niveles de estrés y ansiedad a causa de la pandemia por el Covid-19 y la implementación de esta nueva modalidad en línea. Con ello se busca contribuir a la creación de un antecedente que sirva como referencia en futuras evaluaciones y así permitir el diseño e implementación de planes de intervención ante los efectos psicológicos en futuras contingencias sanitarias de gran magnitud.

Problema

Antes de la llegada del brote pandémico a nuestro país, la vida académica transcurría sin incidencias, tanto docentes como personal administrativo y el alumnado universitario convivían en un mismo espacio, lo que favoreció una adecuada relación académica docente-alumno y, por lo tanto, una dinámica de aprendizaje óptima y sin tanta complejidad, idónea para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje (Diario Oficial de la Federación, 2020).

Sin embargo, con la suspensión de actividades presenciales por parte de las diferentes entidades educativas de nuestro país, bajo indicación de las autoridades sanitarias, fue necesario que se buscaran alternativas para continuar con la educación de la población estudiantil. La mayoría de las instituciones del sector educativo optaron por el uso de plataformas digitales para continuar con la impartición de asignaturas vía remota, lo que permitiría a las y los estudiantes no perder el ciclo escolar 2019-2020, que se vio abruptamente interrumpido, y aunque al inicio resultó ser un sistema efectivo casi en su totalidad, este representaba un nuevo reto al que los estudiantes debían adaptarse.

Posteriormente, con la extensión del periodo de cuarentena indefinido, el ciclo escolar 2020-2021 inició con esta misma modalidad de enseñanza en línea, la cual ya resultaba familiar para la comunidad estudiantil universitaria, pero, aunque ésta permitía continuar con el aprovechamiento de los conocimientos correspondientes a cada programa educativo, seguían presentes algunos obstáculos para el estudiantado, tales como la dispareja accesibilidad a redes de comunicación estables que permitieran garantizar la modalidad en línea, la dificultad para acceder a las clases o para entregar las actividades asignadas por cada docente. Además, hubo otros factores como el confinamiento en el hogar (ideado para frenar la exposición y contagios por el Covid-19) que implicaron una escasa o nula interacción social con familiares, amigos u otras personas con las que se solían interactuar diariamente los diversos actores, lo cual generó un ambiente poco favorable para el ámbito personal de la población universitaria.

La Covid-19 y el confinamiento crearon un ambiente hostil capaz de convertirse en un problema para la salud mental de la población estudiantil en nuestro país, ya que el comienzo de la pandemia fue muy abrupto; adicionado a esto se encuentra también el inicio de actividades académicas de forma virtual y las dificultades y desigualdad en la comunicación y acceso a medios e internet necesarios para el cumplimiento académico, el distanciamiento, la restricción de actividades recreativas y sociales, la preocupación financiera, el temor de contagio y problemas familiares.

Lo anterior favoreció el incremento de la tensión y preocupación en todos los sectores de la población y, después de haber transcurrido más de un año de la llegada de esta enfermedad a nuestro país, el panorama aún puede llegar a ser difuso y generar desconcierto ante lo que se aproxima.

A consideración de que estas situaciones podrían repercutir en el estado psicoemocional de los estudiantes, nació el deseo por investigar con mayor detalle si existían efectos negativos provocados por la cuarentena, de manera particular, analizar el estrés y ansiedad presentes en el alumnado.

Métodología

Se realizó un estudio de metodología cuantitativa, acorde con Hernández (2014), no experimental, de tipo transversal. El nivel de alcance del estudio fue de tipo exploratorio. Se realizó muestreo por conveniencia. La investigación inició en agosto 2020 y concluyó en mayo 2021, para recaudar información se utilizó computadora portátil, teléfono celular y dispositivos con acceso a internet. La conexión a internet fue un recurso indispensable para la aplicación de formularios online y de búsqueda bibliográfica electrónica. Este trabajo se llevó a cabo en la Coordinación Académica Región Huasteca Sur, UASLP, en el municipio de Tamazunchale, San Luis Potosí, se utilizaron tres instrumentos:

Cuestionario de datos sociodemográficos: Se implementó un cuestionario compuesto de 14 preguntas, se recolectó información de relevancia para el estudio como la edad, sexo, estado civil, número de hijos, grado académico y tipo de medio donde reside, además se añadieron ocho ítems relacionados con sus posibilidades respecto a acceso a dispositivos móviles, conexión a internet y estabilidad de la misma, alternativas de conexión de los alumnos y método habitual de acceso a internet.

Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado: Se utilizó el instrumento autoevaluativo IDARE, diseñado por Spielberger (1966) que mide dos formas de ansiedad: como estado y como rasgo. En el presente estudio se utilizó la subescala de Ansiedad Rasgo, es decir, una propensión ansiosa relativamente estable, dicha subescala está compuesta por 20 ítems, 13 positivos (mayor puntuación, mayor ansiedad) y 7 negativos que evalúan cómo se siente el participante en relación a las preguntas formuladas, evaluadas con una escala tipo Likert con valores comprendidos entre 1 y 4 con opciones de respuesta 1-casi nunca, 2-algunas veces, 3-frecuentemente y 4-casi siempre (González, 2007).

Para obtener la puntuación correspondiente a la evaluación, se realiza la suma de las puntuaciones obtenidas por los participantes una vez respondidos los 20 ítems y luego se aplica la fórmula que a continuación se muestra:

Ítems positivos: $22+23+24+25+28+29+31+32+34+35+37+38+40 = A$

Ítems negativos: $21+26+27+30+33+35+39 = B$

$(A-B) + 35 = \text{Puntuación Final}$

De esta forma, las puntuaciones pueden ser agrupadas en 3 puntos de corte:

- Rasgo de ansiedad Alto ($> = 45$)
- Rasgo de ansiedad Medio (30-44)
- Rasgo de ansiedad Bajo ($< = 30$)

Escala de Estrés Percibido: Evalúa el grado con el cual las personas perciben las demandas de su entorno como impredecibles e incontrolables, es decir, mide la percepción del control que los participantes tienen sobre las demandas de su entorno en el último mes, a través de 14 ítems con una escala tipo Likert de puntuación del 0 al 4 con opción de respuesta 0-nunca, 1-casi nunca, 2-a veces, 3-casi siempre y 4-siempre, a excepción de los ítems 4, 5, 7 y 8 que se califican de manera invertida (Cohen et al., 1983), (Trujillo y González, 2007).

La Escala de Estrés Percibido se evalúa en una puntuación de 0-56, donde a mayor puntaje obtenido mayor es el nivel de estrés de la persona, de acuerdo con sus respuestas dadas en la formulación de las preguntas, que valoran, qué tanto control perciben los participantes al padecer las circunstancias de su entorno en el último mes. Para obtener el puntaje final debe sumarse cada respuesta dada por el mismo a los ítems presentados.

Al no tener puntos de corte definidos para la clasificación de los resultados en la EEP-14, se siguió el modelo implementado en el estudio llamado «Validación psicométrica de escalas PSS-14, AFA-R, HDRS, CES-D, EV en púerperas mexicanas con y sin preeclampsia» (Torres, et al, 2015), el cual clasifica las puntuaciones obtenidas por los participantes en 4 puntos de corte:

- 0-14 Casi nunca o nunca está estresado

- 15-28 De vez en cuando está estresado
- 29-42 A menudo está estresado
- 43-56 Muy a menudo está estresado

Se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach para medir la consistencia interna de las pruebas, arrojó resultados de 0.83 para el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado y de 0.89 para la Escala de Estrés Percibido.

La recolección e interpretación de los resultados se llevó a cabo al ejecutar el paquete estadístico PASW Statistic 18.

Aplicación del cuestionario de datos sociodemográficos

De acuerdo con los datos recabados, la muestra se conformó por 114 participantes con un rango de edad que oscila entre los 15 y los 20 años (52.6%), el 78.9% (90 casos) son mujeres.

Un 94.7% de las y los participantes son solteros y el 95.6% no tienen hijos. En relación con el grado académico, podemos encontrar que 56.2% del alumnado cursa el segundo y cuarto semestre con un 28.1% para cada grado. En la variable de procedencia, el 91.2% residen en San Luis Potosí y el 61.4% de los alumnos vive en zona rural.

Acorde a los resultados obtenidos en cuanto a acceso a red y dispositivos móviles, 88.6% de los alumnos disponen de una computadora propia y 100% posee un teléfono móvil propio, solo el 22.8% tiene acceso a algún otro tipo de dispositivo para acceder a sus clases en línea. 43% del estudiantado se apoya en una red de tipo satelital para tener a su alcance internet, el 75.4% tiene acceso a dicha red desde su domicilio, el porcentaje restante debe movilizarse para poder obtener red. Únicamente el 51.7% posee una red estable para acceder a internet. 54.4% se apoya en su computadora portátil para uso de internet y 36.8% se apoya de su teléfono móvil.

Aplicación del instrumento IDARE-Rasgo

En la aplicación del Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado, los resultados obtenidos nos indican la prevalencia de ansiedad, con un 59% para rasgo alto, un 36% para rasgo medio y únicamente un 5% de los par-

Tabla 1. Resultados de los datos sociodemográficos de los alumnos de la CARHS UASLP.

Variable	Frecuencia	Porcentaje
<i>Rango edad</i>		
15 a 20	60	52.6
21 a 25	54	47.4
<i>Sexo</i>		
Hombre	24	21.1
Mujer	90	78.9
<i>Estado civil</i>		
Soltero	108	94.7
Casado	2	1.8
Unión libre	4	3.5
<i>Tiene hijos</i>		
Sí	5	4.4
No	109	95.6
<i>Semestre</i>		
Segundo	32	28.1
Cuarto	32	28.1
Sexto	11	9.6
Octavo	22	19.3
Decimo	17	14.9
<i>Procedencia</i>		
San Luis Potosí	104	91.2
Querétaro	4	3.5
Hidalgo	5	4.4
Veracruz	1	.9
<i>Zona de residencia</i>		
Urbana	70	61.4
Rural	44	38.6

participantes refirió presentar ansiedad en rasgo bajo, es decir, el 95% de los 114 estudiantes que participaron en el instrumento presentaron alguna forma de ansiedad durante el periodo en el que se realizó el estudio.

Aplicación del instrumento Escala de Estrés Percibido (EEP-14)

En cuanto a la Escala de Estrés Percibido en su modalidad de 14 ítems, la aplicación de dicho instrumento arrojó que el 56% de los encuesta-

Tabla 2. Resultados sobre acceso a dispositivos electrónicos e internet de los alumnos de la CARHS UASLP.

Variable	Frecuencia	Porcentaje
<i>Computadora propia</i>		
Si	101	88.6
No	13	11.4
<i>Teléfono móvil propio</i>		
Si	114	100
No	0	0
<i>Otros dispositivos</i>		
Si	26	22.8
No	88	77.2
<i>Tipo de conexión</i>		
Internet satelital	49	43
Conexión a internet con datos móviles	28	24.6
Internet de compañía telefónica	37	32.5
<i>Acceso desde su domicilio</i>		
Si	86	75.4
No	28	24.6
<i>Acceso alternativo</i>		
No aplica	86	75.4
Me movilizo a casa de un familiar o amigo con red disponible	17	14.9
Voy a un ciber café	6	5.3
Me movilizo hasta el punto de red celular de datos móviles más cercano	5	4.4
<i>Estabilidad de red</i>		
Siempre es estable	7	6.1
La mayor parte del tiempo es estable	52	45.6
La mayor parte del tiempo no es estable	47	41.2
Nunca es estable	8	7
<i>Dispositivo predominante</i>		
Computadora portátil	62	54.4
Computadora de escritorio	4	3.5
Teléfono celular	42	36.8
Otro (Tablet. Ipad, IPod)	1	.9
Utilizo todos por igual	5	4.4

dos dijeron estar a menudo estresados, (53%) o muy a menudo estresados (3%), el 33% de vez en cuando estresado y solamente el 11% nunca o casi nunca estresado.

Los resultados obtenidos en la recolección de datos de las y los estudiantes encuestado con los instrumentos IDARE y SSP14, arrojaron la presencia de niveles de ansiedad y estrés de moderados a altos, en cuanto a ansiedad se refiere, aproximadamente 59% de la muestra reveló un rasgo alto, por otro lado, 53% del alumnado dijo estar a menudo estresado; estos datos son consistentes con los resultados del estudio «Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por Covid-19», donde el autor documenta que dentro de los resultados obtenidos se encontró un porcentaje de 31.92% para estrés y de 40.3% para ansiedad dentro de una muestra de 644 participantes, además de correlacionar sus resultados con los datos sociodemográficos donde concluyó que factores como la edad y el sexo de los participantes influyen en los resultados obtenidos, cabe destacar que los grupos de menor edad y sexo masculino fueron los más afectados (González, 2020).

Los resultados del «Estudio del impacto psicológico de la Covid-19 en estudiantes de Ciencias Médicas, Los Palacios» realizada por Espino-

sa y colaboradores en Cuba, demuestran que, dentro de una muestra compuesta por 63 estudiantes de las carreras de medicina, enfermería y tecnología de la salud, 66.7% de participantes presentó estrés. (Espinoza, *et al.*, 2020)

Ambos estudios refieren que los mayores niveles de ansiedad, estrés, depresión, síntomas psicossomáticos, dificultades para dormir y disfunción social en la actividad diaria se presentaron en los grupos más jóvenes: en el estudio realizado en México fue el grupo de 18-25 años, mientras que en Cuba el estrés más alto se presenta en el rango de edad de 18 -20 años.

El rango de edad de los participantes en el presente estudio se conserva entre los 17 y los 25 años, pero no se cuenta con un grupo con un rango de edad mayor que permita ejercer una comparación entre resultados de individuos jóvenes con adultos.

En este sentido, Espinoza y colaboradores (2020) refieren que los rangos más altos de estrés se observan en el sexo femenino, dicha variable conserva también el porcentaje más grande del número total de encuestados (71.4%). Este dato contrasta con lo obtenido en el estudio de González (2020), ya que los resultados arrojan un mayor nivel de estrés en los participantes de sexo masculino. En lo que respecta a

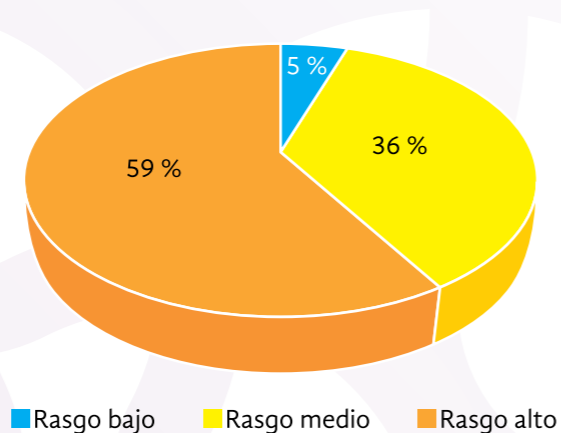


Figura 1. Resultados de la aplicación del Instrumento IDARE a los alumnos de la CARHS UASLP

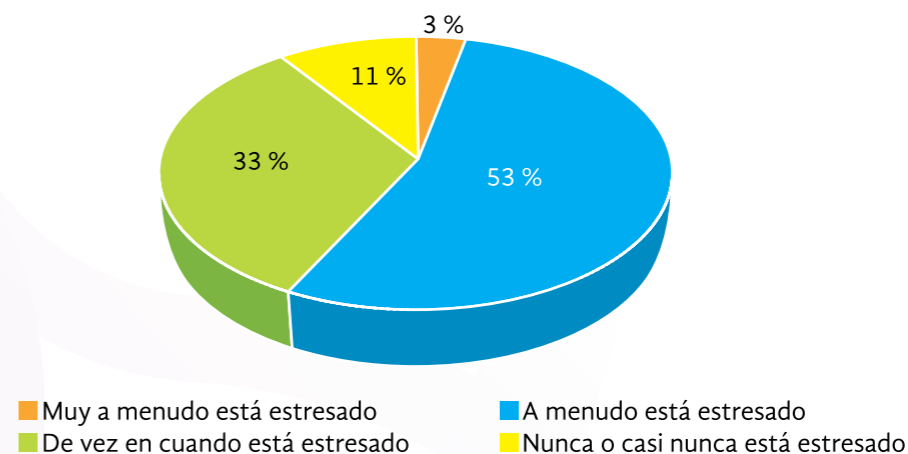


Figura 2. Resultados de la aplicación del instrumento Escala de Estrés Percibido en los alumnos de CARHS UASLP

lo obtenido en este estudio, el sexo femenino corresponde al 78.9% de la muestra y únicamente el 21.1% de los participantes son del sexo masculino, por lo que la diferencia de tamaño entre ambos grupos no permitiría realizar una comparación equiparada.

Una variable adicional que se incorporó en nuestro instrumento, en el apartado de datos sociodemográficos, que arrojó datos relevantes fue el acceso a redes y dispositivos electrónicos para su uso en las clases en línea. Entre los resultados más destacables resaltan que el 88.6% de los universitarios incluidos en la muestra poseen una computadora propia y el 100% cuenta con un teléfono móvil propio, únicamente el 22.8% cuenta con algún otro dispositivo para acceso a internet. En referencia a la conexión, el 43% de los alumnos tiene acceso a una red de tipo satelital y el 32.5% hace uso de una red de compañía telefónica, el resto utiliza red celular de datos móviles. El 75.4% de los encuestados tiene acceso a dicha red desde su domicilio, el 24.6% restante debe movilizarse para obtener conexión, solamente el 51.7% posee una red lo suficientemente estable para poder acceder a la modalidad de educación en línea.

Los resultados de la evaluación realizada a dicha accesibilidad a red y dispositivos, arrojó que de las y los 114 estudiantes que participaron en el estudio, el 51.7% pueden acceder a una conexión de internet lo suficientemente estable que les permita cumplir de forma aceptable o adecuada con sus obligaciones académicas, aun así, el 48.3% restante se ve afectado ante la dificultad de poder disponer de una red de calidad para sus clases y actividades escolares. Casi una cuarta parte de la muestra debe buscar alternativas de conexión que les permitan integrar a esta modalidad de educación a distancia, pues no disponen de los recursos necesarios en su propio domicilio. En cuanto a los dispositivos, no parece existir un problema en la disponibilidad de estos, ya que el porcentaje de alumnos que tienen al menos un dispositivo electrónico con acceso a internet está totalmente cubierto y 22.8% de ellos dispone de más de uno, aunque el hecho de poseer el recurso material no les garantiza el poder acceder a internet, lo cual representa el mayor obstáculo en la educación a distancia.

Conclusiones

Las y los estudiantes universitarios de la CARHS han mostrado niveles de estrés y ansiedad que oscilan en un rango entre moderado y alto, dicha alteración en estos niveles está aparentemente ligado a la pandemia del Covid-19 y al hecho de permanecer durante más de un año en confinamiento y restricción social. La repentina transición de una modalidad de educación presencial a una virtual parece también estar relacionada con esta afectación por la que pasa el alumnado, consecuencia de tener que adaptarse a los cambios y retos que acarrea el cumplimiento de su compromiso académico con la universidad.

Es importante relucir el hecho de que además de las limitantes y problemáticas que supone en sí el continuar con la educación en medio de una pandemia, deben considerarse también factores tales como la accesibilidad y medios de los que disponen los alumnos para garantizar su alcance a la modalidad de las clases en línea. Si a la carga académica a la que normalmente se enfrentaban de forma presencial se le añaden problemas como la dificultad de acceder a una red de internet, la estabilidad que esta tiene, los gastos que implica el costear una red de uso personal o incluso la poca fiabilidad de la red eléctrica, sumado a la restricción social y el confinamiento derivados de la cuarentena por el Covid-19, esto supone sin duda alguna una condición desfavorable para toda la población estudiantil, pero que repercute particularmente en aquellos que no tienen los recursos necesarios que aseguren su lugar en este nuevo ambiente educativo.

Resulta de gran importancia entonces el prestar mayor atención a la población universitaria, puesto que el cambio de la modalidad escolar a la que estaban acostumbrados y la presente enfermedad provocan que se enfrenten a grandes dificultades que se convierten directamente en un riesgo para su salud mental, manifestándose a través de síntomas tales como el estrés y la ansiedad, los cuales pueden evolucionar a trastornos psicológicos severos si no son manejados adecuadamente.

Notas

La restricción social derivada de la pandemia por el Covid-19, además de ser un punto fundamental de interés en este estudio, supuso el más grande obstáculo para llevar a cabo la recolección de datos, pues debido a la cuarentena este tuvo que ser implementado vía online. Ac-

tividad que se vio limitada por factores como calidad y disponibilidad de red de las diferentes zonas de residencia de los participantes, su accesibilidad a dispositivos con acceso a internet y la movilidad que los alumnos tengan para acceder a una red de suficiente estabilidad para ingresar sus respuestas.

Referencias

- Cohen, S., Kamarck, T., y Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4). Pp. 385-396. <http://links.jstor.org/sici?sici=0022-1465%28198312%2924%3A4%3C385%3AAG-MOPS%3E2.o.CO%3B2-2>
- Diario Oficial de la Federación. (2020). Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5627244&fecha=20/08/2021
- Espinosa, Y., Mesa, D., Díaz, Y., Caraballo, L., & Mesa, M. (2020). Estudio del impacto psicológico de la Covid-19 en estudiantes de Ciencias Médicas, Los Palacios. *Revista Cubana de Salud Pública*, 46(Supl. 1), e2659. Epub 20 de noviembre de 2020. Recuperado 23 de agosto de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662020000500006&lng=es&tlng=es.
- González M, Martín-M, Grau J. A. y Lorenzo A. (2007). Instrumentos de evaluación psicológica para el estudio de la ansiedad y la depresión. En: González M (Ed.) *Instrumentos de Evaluación psicológica*, La Habana: Ecimed. Pp. 165-214. 10.13140/RG.2.1.1029.3606
- Gonzalez N., Tejeda A., Espinosa C., Ontiveros Z. (2020). *Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por Covid-19*. Scielo Preprint. 2020. Pp. 1-17
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed). México: McGraw Hill Education.
- Ornelas-Aguirre, J. M. (2020). El nuevo coronavirus que llegó de Oriente: análisis de la epidemia inicial en México. *Gaceta Médica de México*, No. 156. Pp. 209-217. DOI:10.24875/GMM.20000165
- Quintana-Díaz, H., y Lozano Lesmes, L. (2020). Estrés y ansiedad como respuestas a la cuarentena en época de coronavirus. *Neuronum*, 6(4). Pp. 442-452. <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistanuronum/article/view/303/355>
- Spielberger, C., Gorsuch, R., Lushene R., Díaz, G. (1966). *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo. Manual*. 2.ª Ed. Madrid: TEA Ediciones.
- Torres, M., Vega, E., Vinalay, I., Arenas, G., & Rodríguez, E. (2015). Validación psicométrica de escalas PSS-14, AFA-R, HDRS, CES-D, EV en puérperas mexicanas con y sin preeclampsia. *Enfermería universitaria*, 12(3). Pp. 122-133. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2015.08.001>
- Trujillo, H., y González, J. (2007). Propiedades Psicométricas de la Versión Española de la «Escala de Estrés Percibido» (EEP). *Psicología Conductual*, 15(3). Pp. 457-477. https://www.researchgate.net/publication/281744012_Propiedades_psicometricas_de_la_version_espanola_de_la_Escala_de_Estres_Percibido_EEP.

Diagnóstico sobre Posibles Causas de Deserción Escolar en la Universidad Estatal de Sonora, Unidad Académica Navojoa

Ma. Teresa González Barajas

Universidad Estatal de Sonora

maria.gonzalez@ues.mx

Margarita Rivas Vega

Universidad Estatal de Sonora

margarita.rivas@ues.mx

Patricia Guadalupe Clark Coronado

Universidad Estatal de Sonora

patricia.clark@ues.mx

Carmen Cecilia Urquidi Miranda

Universidad Estatal de Sonora

cecy.urquidi@ues.mx

Resumen

Se presentan los resultados del estudio de diagnóstico sobre las posibles causas de deserción escolar en los alumnos de primer semestre de las licenciaturas de Comercio Internacional, Administración de Empresas y Contaduría de la Universidad Estatal de Sonora, Unidad Académica Navojoa (UAN), para ello se emplean los resultados obtenidos mediante la Encuesta sobre Posibles Causas de Deserción Escolar (EPCDE), aplicada a una muestra estadística del alumnado, mediante un instrumento de captación previamente validado, en el que se recoge la percepción de las y los alumnos con relación a siete factores sugeridos en diversas investigaciones sobre el tema: estrés por salud, desempeño académico, estrés académico, situación económica, influencia cultural, área laboral y empleo de las tecnologías de información y comunicación. Se realiza un estudio descriptivo y la construcción de indicadores asociados con los siete factores analizados, se aplica a cada uno un análisis de varianza de un factor.

Como resultado del estudio se observa que los factores con mayor importancia, con relación a un posible escenario de deserción escolar, en las tres licenciaturas fueron el estrés por salud, el estrés académico y la situación económica, obteniéndose diferencias estadísticamente significativas entre las carreras objeto de estudio con relación a desempeño académico, específicamente entre las licenciaturas de Comercio Internacional y Contaduría. A partir de este diagnóstico se espera en una etapa posterior establecer medidas preventivas y remediales sobre la deserción escolar.

Palabras clave: Educación, deserción escolar, factores de deserción.

Introducción

La deserción escolar es uno de los principales problemas que enfrentan las instituciones educativas en general y de nivel superior en particular, de ahí la importancia de conocer y caracterizar las posibles causas que la originan, ya que este conocimiento permite establecer acciones preventivas y correctivas en beneficio de los alumnos. Surge por ello el interés de proponer proyectos que generen innovación educativa para hacer más eficientes los procesos de enseñanza aprendizaje, los contenidos de los programas educativos y por supuesto, la investigación docente.

En este trabajo se identifican las posibles causas de la deserción escolar entre las y los alumnos de primer semestre de las licenciaturas en Comercio Internacional, Administración de Empresas y Contaduría de la Universidad Estatal de Sonora, Unidad Académica Navojoa. Para ello se diseñó un instrumento de captación para la Encuesta sobre Posibles Causas de Deserción Escolar (EPCDE), a fin de conocer la percepción de las y los estudiantes sobre los posibles factores que, de acuerdo con la literatura, se relacionan con la deserción escolar.

Con base en la información obtenida, previamente verificadas las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad del instrumento de captación, se llevó a cabo un estudio descriptivo para caracterizar los índices que son construidos a partir de las respuestas en escala Likert a los reactivos del cuestionario. Posteriormente se realizó un estudio comparativo entre cada indicador, mediante un análisis de varianza de un factor, a fin de identificar posibles diferencias estadísticamente significativas con relación a sus promedios. A partir de estos resultados se identificaron los principales factores asociados con una posible deserción y las diferencias con relación a las licenciaturas analizadas.

Justificación

El 2020 fue un año de retos tanto económicos como educativos derivados del virus SARS CoV-2, por lo cual todas las Instituciones de Educación Superior (IES) se ajustaron a la nueva forma de trabajar y la Universidad Estatal de Sonora no fue la excepción, ya que se elabora-

ron estrategias que no afectaran a las y los estudiantes en su proceso educativo. Se llevaron a cabo todas las actividades educativas y administrativas de manera virtual para continuar, siempre con el objetivo de la mejora continua y la responsabilidad que se tiene con el alumnado y la misma sociedad, cumpliéndose con todos los compromisos propuestos por la Universidad en el ejercicio de sus actividades (UES, 2020).

No obstante, los problemas de deserción y reprobación siguen presentes en la institución, por lo que es muy importante consultar a las y los alumnos sobre las causas que contribuyen al abandono de las aulas, de ahí la importancia de este trabajo para proponer estrategias remediales que permitan disminuir los índices de deserción y reprobación.

Problema

La definición de deserción, desde una perspectiva individual, debe referirse a las metas y propósitos que tienen las personas al incorporarse al sistema de educación superior, ya que la gran diversidad de fines y proyectos caracterizan las intenciones de los estudiantes que ingresan a una institución, y algunos de ellos no se identifican con la graduación ni son necesariamente compatibles con los de la institución a la que ingresaron por primera vez.

Más aún, las metas pueden no ser perfectamente claras para la persona que se inscriben en la Universidad y cambiar durante la trayectoria académica. Desde esta perspectiva, la deserción escolar es un problema educativo que limita el desarrollo humano, social y económico de la persona y del país. Tinto (1992) considera la deserción como el abandono de la educación. Por su parte Zúñiga (2006) la define como la acción de abandonar los estudios en un plantel educativo por cualquier motivo; por otro lado, la Real Academia Española de la Lengua (2013) la explica como la acción de separarse o abandonar las obligaciones, refiriéndose a las obligaciones escolares. En México y en particular la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012) considera la deserción escolar como: el abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado educativo.

Por otro lado, esto se ha visto agravado por la situación que prevalece a nivel global, la pandemia de coronavirus (Covid-19), la cual representa un problema de salud pública por su impacto tanto físico, como en el bienestar emocional. La epidemia iniciada el 1 diciembre de 2019 en Wuhan, China, se extendió a varios países. Para el 16 de marzo de 2020, algunas autoridades municipales y departamentales tomaron medidas para restringir la movilidad de los ciudadanos en los territorios, es decir, implementaron el aislamiento físico, una cuarentena, como medida tradicional de salud pública ante enfermedades infectocontagiosas de fácil transmisión (Qiu J. *et al.*, 2020).

Dicho aislamiento físico ha obligado a las instituciones educativas a tomar medidas emergentes para continuar la formación de quien aprende a la distancia, sin embargo, los índices de reprobación y deserción no se han visto disminuidos. La deserción es un problema que enfrentan las instituciones de educación en cualquiera de sus niveles, por ello, es necesario analizar a profundidad a efecto de estar en posición de proponer estrategias que reduzcan dicho problema. De hecho, la educación superior ha enfrentado problemas y retos en todos los tiempos, pero especialmente ésta ha sido una época de crisis y oportunidades, por lo que las soluciones emergentes que han implementado deben ser reforzadas con estudios que analicen la perspectiva del que aprende para poder coordinarlas con el compromiso del que enseña, se busca así fortalecer el binomio profesor-estudiante, independientemente del modelo educativo que se implemente.

En la Universidad Estatal de Sonora (UES), se han dado los pasos necesarios para continuar con la educación a distancia, al tiempo que se realizan trabajos como el presente, para analizar los motivos medulares de la deserción y reprobación y así estar en posición de establecer medidas preventivas y correctivas.

Metodología

La investigación es de carácter cuantitativo, ya que se incluyen medidas estadísticas de resumen a partir de la información captada; no experimental, dado que no se asignan valores específicos a las variables de

interés para su análisis y es de tipo transversal, ya que se captan los datos en un momento específico en el tiempo. El estudio se llevó a cabo en dos fases, en la primera (realizada durante el 2021) se aplica la encuesta a estudiantes del primer semestre de los programas en estudio, dado que es durante este período de estancia en donde suceden los más altos índices de deserción y reprobación; en la segunda fase (en proceso durante el 2022-1), la encuesta se dirige a los alumnos desertores.

Los resultados fueron obtenidos a partir de las respuestas de una muestra estadística representativa de los alumnos objeto de estudio, obtenidas a partir de un cuestionario de encuesta, previamente validado mediante el análisis factorial exploratorio y confirmatorio y de fiabilidad. Con las respuestas captadas se llevó a cabo un estudio descriptivo para caracterizar los indicadores asociados con las posibles causas de deserción, se verificó el supuesto de normalidad de los indicadores mediante la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov Smirnov, posteriormente se realizó un análisis comparativo de los siete factores propuestos asociados con la deserción, mediante un análisis de varianza de un factor aplicado a cada uno de los indicadores asociados con dichos factores; a fin de establecer si existen diferencias significativas entre las carreras objeto de estudio mediante comparaciones múltiples, se empleó para ello el criterio de diferencias mínimas significativas, una vez verificada la hipótesis de homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene.

Resultados

Validación del instrumento de captación

A partir de los trabajos de autores como Campos *et al.* (2020), con relación al estrés por la contingencia sanitaria; Hernández (2015), con referencia al desempeño académico; Silva y López (2020), respecto al estrés académico universitario; Serrano (2013), con relación a la influencia de los factores socioeconómicos y Villacres *et al.* (2020), con relación al papel de las tecnologías de la información (TIC), se establecieron los reactivos que integran los factores que se considera se relacionan con la deserción escolar.

El instrumento de captación integra las siete dimensiones, constructos o factores asociados con la deserción escolar, fue revisado por profesores de la Universidad Estatal de Sonora y de la Universidad Autónoma de Yucatán, estableciéndose de esta manera su validación de contenido. La relación de reactivos en escala Likert asociados con los factores considerados se presenta a continuación:

Factor 1. Estrés por salud

- Me causan mucho estrés las cuestiones relacionadas con la salud.
- Me he sentido estresado por mi salud o la de algún familiar
- Dedico tiempo a pensar sobre cuestiones de la salud (Covid 19)
- Me he sentido estresado por el Covid 19

Factor 2. Desempeño académico

- Considero que dedico el tiempo suficiente para estudiar y repasar
- Considero que me interesan todas las materias de mi carrera
- Considero que los conocimientos que estoy adquiriendo en la carrera me servirán para en un futuro encontrar un trabajo
- Me siento motivado a estudiar porque descubro cosas nuevas
- Me gusta aprender cosas nuevas y profundizó sobre eso
- Cuando estudio aporto mi punto de vista
- Pienso que estudiar te ayuda a comprender muchas cosas de la vida y me gusta
- Tengo buenas cualidades que me ayudan a estudiar

Factor 3. Estrés académico

- Me causa mucho estrés la carga de tareas
- He sentido mucho estrés por la universidad por eso he pensado en dejarla
- He pensado que me estresa ir a la universidad
- Me estresa tanto la universidad que cuando estoy fuera de la escuela sigo pensando en mis tareas
- Me he sentido estresado por los exámenes por lo que he pensado en dejar de estudiar

Factor 4. Situación económica

- Tengo problemas económicos en casa
- Pienso que tengo poco dinero y eso afecta mi estudio
- No puedo conseguir los materiales necesarios para estudiar
- Considero que los gastos escolares son muy altos
- Considero que tener poco dinero es un problema y afecta mi concentración

Factor 5. Influencia cultural

- Mis padres consideran normal que empiece a trabajar
- Mis padres consideran normal que deje de estudiar
- Mis padres ven bien que trabaje y estudie
- Mis padres me motivan a trabajar antes que a estudiar

Factor 6. Área laboral

- Comencé a trabajar mientras estudiaba
- Considero que debido a la falta de dinero comencé a trabajar
- Mi trabajo me quita tiempo para estudiar
- Empecé a trabajar y descuidé mis estudios

Factor 7. Empleo de las TIC

- Sé cómo utilizar bien una computadora
- Tengo una computadora propia en mi casa y la utilizo para estudiar
- Sé cómo estudiar en clases en línea
- Sé utilizar bien Microsoft Word y Google Drive

La validación estadística sobre la validez y confiabilidad del instrumento se realizó a partir de un ensayo piloto de aplicación a 40 alumnas y alumnos y mediante el empleo del análisis factorial exploratorio y confirmatorio, mientras que para el análisis de fiabilidad se obtuvo el valor del coeficiente alfa de Cronbach para cada dimensión o factor. Se consideró previamente la alineación adecuada de los reactivos, es decir, la inversión de valores para aquellos redactados en sentido positivo. Como

Dimensión	Coefficiente κMO	Prueba de Bartlett (valor p)	Porcentaje de varianza explicada por el primer componente	Coefficiente alfa de Cronbach
1. Estrés por salud	0.689	0.000	60.1	0.777
2. Desempeño académico	0.668	0.000	57.7 (*)	0.786
3. Estrés académico	0.701	0.000	56.7	0.807
4. Situación económica	0.652	0.000	59.4	0.824
5. Influencia cultural	0.684	0.000	61.0	0.773
6. Área laboral	0.782	0.000	65.3	0.821
7. Empleo de las TIC	0.703	0.000	63.3	0.788

Figura 1. Resultado de la validación estadística (validez y confiabilidad) del cuestionario

(*) En este caso, se consideraron los primeros dos componentes.

Fuente: Información obtenida a partir de los resultados del ensayo piloto de la EPCDE.

resultado final se establecieron siete dimensiones o factores, de manera, que un mayor valor del indicador asociado con el problema o factor tiene una mayor importancia como posible causa de la deserción escolar. Los resultados de la verificación de la validez y confiabilidad del instrumento, asociadas con estas dimensiones, se describen en la Figura 1.

De acuerdo con los resultados anteriores, si bien es perfectible, el instrumento que fue aplicado a las y los alumnos se considera válido y confiable.

Población objetivo y tamaño de muestra

La población objeto de estudio consideró al alumnado de primer semestre de la Licenciatura en Comercio Internacional (LCI), Licenciatura en Administración de Empresas (LAE) y la Licenciatura en Contaduría de la Universidad Estatal de Sonora (UES), Unidad Académica Navojoa.

El tamaño de muestra se obtuvo para la proporción de estudiantes con un potencial riesgo de deserción durante el periodo escolar (primer semestre), se consideró una confianza de 95% y un error de estimación de 5% y que, de acuerdo con diversos autores, se obtiene mediante la siguiente expresión:

$$n = \frac{NZ^2\pi(1-\pi)}{(N-1)E^2 + Z^2\pi(1-\pi)}$$

donde:

- N es el tamaño de la población de alumnos de primer semestre de las carreras correspondientes.
- Z es el valor de este estadístico que corresponde a la confianza considerada del 95%. En este caso, $Z = 1.96$
- π es la proporción esperada de alumnos que se considera presentan un potencial riesgo de deserción durante el periodo escolar (primer semestre); en este caso se consideró $\pi = 0.15$, es decir, 15%.
- E es el error de estimación considerado, en este caso $E = 0.05$, es decir, 5%.

De esta manera, y conforme a la población del alumnado de primer semestre de las carreras correspondientes, el tamaño de muestra obte-

nido resulta ser de 40 estudiantes de la Licenciatura en Comercio Internacional, 54 de la Licenciatura en Administración de Empresas y 28 de la Licenciatura en Contaduría.

Estudio descriptivo y construcción de indicadores

A partir de las respuestas a los reactivos en escala Likert del cuestionario, se construyeron los indicadores en escala de 0 a 100, asociados con cada uno de los siete factores considerados ($INF_j, j = 1$ a 7), para

cada unidad de observación (alumno) de cada una de las tres licenciaturas objeto de estudio, a partir de las sumas de las respuestas a los reactivos en escala ordinal, se considera para ello la siguiente expresión:

$$INF_j = \frac{V_{max}(\sum_{i=1}^n x_{ij} - V_{minant})}{V_{maxant} - V_{minant}}$$

donde INF_j es el valor del indicador correspondiente a la unidad de observación j (es decir, alumno j), la sumatoria corresponde al acumulado

Licenciatura		Indicador 1. Estrés por salud	Indicador 2. Desempeño académico	Indicador 3. Estrés académico	Indicador 4. Situación económica	Indicador 5. Influencia cultural	Indicador 6. Área laboral	Indicador 7. Empleo de las TIC
Comercio Internacional	Media	58.9	22.9	44.9	45.5	38.1	34.7	33.8
	Mediana	62.5	23.5	45.0	45.0	37.5	34.4	28.2
	Desv. típ.	22.4	11.8	20.4	21.0	22.1	24.3	23.3
	Asimetría	-0.9	0.1	0.7	0.0	0.0	0.4	0.6
	Curtosis	0.4	-0.3	0.7	0.0	-0.5	-0.1	0.0
Administración de Empresas	Media	52.3	27.9	48.3	47.8	42.4	46.2	31.3
	Mediana	53.2	25.0	50.0	50.0	40.7	46.9	28.2
	Desv. típ.	19.4	16.2	19.6	24.5	16.8	25.3	21.5
	Asimetría	0.3	1.8	0.1	0.0	0.1	-0.1	0.7
	Curtosis	-0.2	6.2	-0.1	-0.4	0.2	-0.7	0.6
Contaduría	Media	57.4	31.9	53.6	47.3	46.9	44.2	32.4
	Mediana	62.5	28.1	57.5	45.0	43.8	34.4	31.3
	Desv. típ.	17.2	12.6	17.4	22.4	18.4	25.2	19.5
	Asimetría	-0.7	0.3	-0.2	-0.1	0.2	1.1	-0.2
	Curtosis	0.3	-0.5	-0.7	0.2	-0.5	0.0	-0.8
Total	Media	55.7	27.2	48.4	46.9	42.0	42.0	32.3
	Mediana	56.3	25.0	50.0	47.5	43.8	37.5	31.3
	Desv. típ.	20.0	14.4	19.5	22.7	19.1	25.3	21.5
	Asimetría	-0.3	1.2	0.2	0.0	0.0	0.3	0.5
	Curtosis	-0.2	4.3	-0.2	-0.2	-0.2	-0.5	0.1

Figura 2. Resultados descriptivos de los indicadores asociados con los factores de deserción

Fuente: Información obtenida a partir de los resultados de la EPCDE.

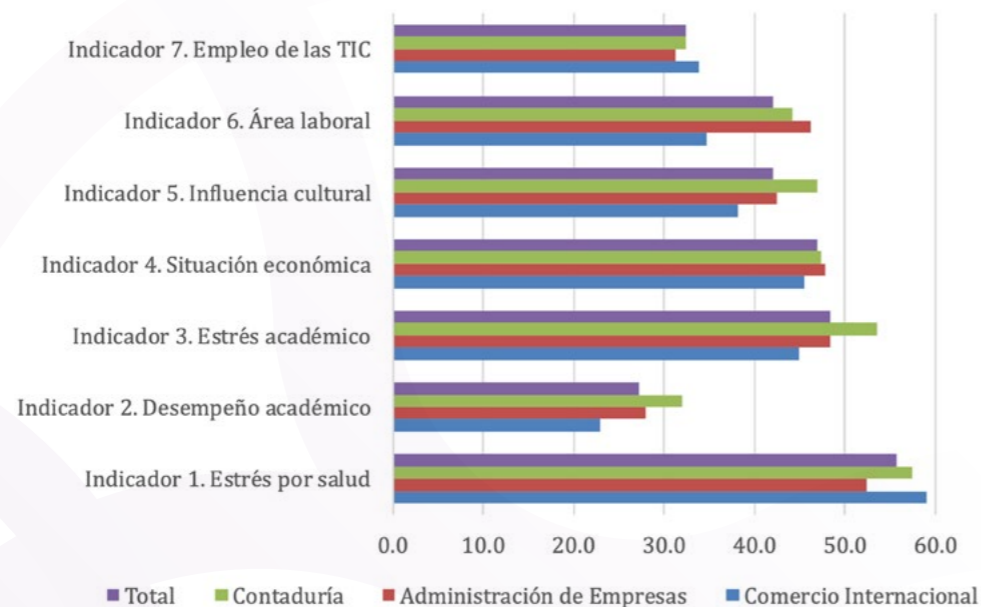


Figura 3. Promedios por licenciatura de los indicadores asociados con los factores de deserción

Fuente: Información obtenida de los resultados de la EPCDE.

de puntos alcanzado en la escala ordinal original de acuerdo con el factor correspondiente, V_{max} es el valor máximo en la nueva escala (es decir, 100) y V_{maxant} y V_{minant} son los valores máximo y mínimo en la escala ordinal 1 a 5 original, para cada factor. La estadística descriptiva asociada con los indicadores así contruidos, por carrera, se describe en la Figura 2. En ella se presenta la situación que guardan las licenciaturas objeto de estudio para cada indicador, así como los resultados correspondientes a las tres licenciaturas en conjunto.

A partir de la información que se presenta en la tabla y gráfica anteriores, los principales resultados por carrera se describen a continuación:

- *Licenciatura en Comercio Internacional.* Los valores más altos de los indicadores se observaron para el estrés por salud (este valor fue de hecho el más alto registrado para cualquier indicador

de las tres licenciaturas objeto de estudio), la situación económica y el estrés académico. El coeficiente de asimetría negativo para estrés por salud indica que la distribución es ligeramente asimétrica con una mayor tendencia hacia los valores altos, que hacia los valores bajos. Por otra parte, los valores más bajos de los indicadores se observaron para empleo de las TIC y desempeño académico.

- *Licenciatura en Administración de Empresas.* Los valores más altos de los indicadores se observaron nuevamente para el estrés por salud, el estrés académico y la situación económica. El coeficiente de curtosis negativo para estrés por salud, estrés Académico y área laboral, indica que la distribución de los valores de los indicadores presenta un grado de concentración entorno a la media ligeramente menor con respecto al que correspondería al de una distribución normal. Por su parte, los valores más bajos de los indicadores se observaron para empleo de las TIC y desempeño académico.
- *Licenciatura en Contaduría.* Los valores más altos de los indicadores se observaron también para el estrés por salud, el estrés académico y la situación económica. Análogamente a lo observado en el caso de la licenciatura en Comercio Internacional, el coeficiente de asimetría negativo para estrés por salud indica que la distribución es asimétrica, con una mayor tendencia hacia los valores altos que hacia los valores bajos. Por otra parte, los valores más bajos de los indicadores se observaron para empleo de las TIC y desempeño académico.

En general, como puede apreciarse, los valores medios más altos (medias y medianas) se presentan con relación al estrés por salud, seguidos por el estrés académico y la situación económica. Al observar los valores de la desviación estándar observados en todos los casos, puede afirmarse que la dispersión es alta, lo que indica que la percepción sobre estos factores es diversa o heterogénea entre el alumnado.

En cuanto a los factores que presentaron los valores medios más bajos estos fueron, para las tres licenciaturas, el empleo de las TIC y la percepción de las y los alumnos sobre su desempeño académico.

Estudio comparativo: Análisis de Varianza

A fin de llevar a cabo el estudio comparativo, se verificó previamente el cumplimiento del supuesto de normalidad de los indicadores asociados con los factores mediante la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov Smirnov, para la cual la hipótesis nula corresponde a la presencia de normalidad de la variable analizada, en este caso, cada uno de los siete indicadores asociados con los factores objeto de estudio.

De acuerdo con los resultados anteriores, puede considerarse que los siete indicadores presentan una distribución normal.

Así mismo, se llevó cabo una comparación de los índices por licenciatura, mediante la aplicación del análisis de varianza de un factor, para el cual la hipótesis nula corresponde a la no existencia de diferencias significativas entre los promedios de los indicadores analizados.

Indicador	Valor p	Significancia (alfa = 0.05)
1. Estrés por salud	0.150	N.S.
2. Desempeño académico	0.083	N.S.
3. Estrés académico	0.388	N.S.
4. Situación económica	0.400	N.S.
5. Influencia cultural	0.376	N.S.
6. Área laboral	0.280	N.S.
7. Empleo de las TIC	0.070	N.S.

Figura 4. Resultado de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov Smirnov

N.S. = No estadísticamente significativo

Fuente: Información obtenida a partir de los resultados de la EPCDE.

Como puede observarse, sólo en el caso de desempeño académico se presentaron diferencias significativas en los promedios observados por las tres licenciaturas, por lo que se procedió a realizar comparaciones múltiples a partir del criterio de la Diferencia Mínima Significativa (con alfa = 0.05), verificándose previamente la naturaleza de las varianzas mediante la prueba de homogeneidad de varianzas de Levene, confirmándose dicha homogeneidad (valor p = 0.666).

De acuerdo con los resultados del análisis se presentan diferencias estadísticamente significativas entre los promedios de las licenciaturas de Comercio Internacional (22.9) y Contaduría (31.9), es decir, la percepción del propio alumnado acerca de su desempeño es más desfavorable para la segunda que para la primera.

Conclusiones

El estudio de la posible deserción escolar debe considerar el análisis de los factores que inciden en ella. En el caso de la presente investigación se consideraron siete factores: el estrés por salud, el desempe-

Indicador	Valor p	Significancia (alfa = 0.05)
1. Estrés por salud	0.254	N.S.
2. Desempeño académico	0.033	E.S.
3. Estrés académico	0.196	N.S.
4. Situación económica	0.888	N.S.
5. Influencia cultural	0.176	N.S.
6. Área laboral	0.080	N.S.
7. Empleo de las TIC	0.858	N.S.

Figura 5. Resultado del análisis de varianza de un factor

E.S. = Estadísticamente significativo

N.S. = No estadísticamente significativo

Fuente: Información obtenida a partir de los resultados de la EPCDE.

ño académico, el estrés académico, la situación económica, la influencia cultural, el área laboral y el empleo de las TIC.

De acuerdo con los resultados obtenidos en las tres licenciaturas analizadas, *el estrés por salud, el estrés académico y la situación económica* son los factores que se considera pueden incidir de manera relevante en una eventual deserción escolar. En contra parte, los factores con menor incidencia son el *desempeño escolar y el empleo de las TIC*, es importante subrayar que estos resultados corresponden a la percepción personal del propio alumnado, es decir, si bien las y los estudiantes con-

sideran bueno su desempeño académico y su manejo de las TIC, perciben un nivel importante de estrés principalmente en el propio ámbito académico, con relación a su situación económica y de manera más relevante, por cuestiones de salud.

La realización de estudios como el presentado y el análisis de los resultados mediante el empleo de la herramienta estadística, son muy importantes para identificar, caracterizar y focalizar la problemática entorno a la deserción escolar y a partir de esto, establecer estrategias preventivas y remediales.

Referencias

- Campo., *et al.* (2020). Escala de estrés percibido relacionado con la pandemia de Covid-19 una exploración del desempeño psicométrico en línea *Revista Colombiana de psiquiatría*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7366950/>
- Hernández, C. (2016). Diagnóstico del rendimiento académico de estudiantes de una escuela de educación. *Revista Complutense de Educación Vol. 27 Núm. 3 (2016) 1369-1388*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5709261>
- Qiu J., Shen B., Zhao M., Wang Z., Xie B., Xu Y. (2020) A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the Covid-19 epidemic: implications and policy recommendations. *Gen Psychiatry*. 33: e100213
- Real Academia de la Lengua Española (2013). Anuario para la web. chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.rae.es/sites/default/files/Anuario_2013_para_web_16.8.2013.pdf.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. México, D.F., p. 184 <http://www.siguele.sems.gob.mx/siguele/encuesta.php>
- Serrano. (2013). *La influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento académico*. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2335/Trabajo.pdf?seque>
- Silva y López. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, vol. 28, núm. 79, pp. 75-83. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/674/67462875008/html/index.html>
- Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM-ANUIES. p. 267
- Universidad Estatal de Sonora (2020). Informe de logros y avances del programa 2020. https://www.ues.mx/archivos/conocenos/informes/Informe_de_Logros_y_Avances_2020_.pdf
- Universidad Estatal de Sonora. (2020). *Informe de logros y avances del programa 2020*. https://www.ues.mx/archivos/conocenos/informes/Informe_de_Logros_y_Avances_2020_.pdf
- Villacres Arias, G. E., Espinoza Freire, E. E., & Rengifo Ávila, G. K. (2020). Empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como estrategia innovadora de enseñanza y aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 136-142. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000500136
- Zúñiga, V. M. G. (2006). *Deserción Estudiantil en el Nivel medio Superior, Causas y solución*. México: Trillas. P. 128.

El alumnado en tiempos de pandemia: adaptación, rezago o abandono

Lorena Oliver Villalobos

Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco
lov@azc.uam.mx

Ma. Guadalupe Castillo Tapia

Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco
lupitacastillouam@gmail.com

Rocío Morales Loperena

Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco
rml@azc.uam.mx

Resumen

Durante la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 (Covid-19), las instituciones educativas y el alumnado afrontan nuevos retos entre los que destacan: capacitación para el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), acceso a la conectividad, aprendizaje de nuevas opciones didácticas y pedagógicas, gestión del tiempo y de la enseñanza-aprendizaje distinta a lo que tradicionalmente se conoce; además de los problemas que la propia pandemia y el confinamiento traen consigo: pérdida de empleos, incertidumbre, problemas de salud emocional y contagios de Covid-19, por señalar algunos.

Ante las medidas de confinamiento y sana distancia en las instituciones educativas, la Universidad Autónoma Metropolitana implementa el Programa Emergente de Enseñanza Remota (PEER) que opera del trimestre 20-I al 21-P y el Programa de Transición de Enseñanza en la Modalidad Mixta (Protemm) a partir del trimestre 21-O como una respuesta para dar continuidad a las funciones sustantivas durante la pandemia. A pesar de ello, algunos jóvenes universitarios no están exentos de atravesar dificultades en su formación a distancia.

Para este trabajo se parte de la hipótesis de que, a pesar de los esfuerzos institucionales para dar continuidad a las actividades de docencia, la falta de conectividad y los problemas emocionales juegan un papel importante en la continuidad o abandono escolar durante la pandemia.

El objetivo de este escrito es identificar los principales factores que inciden en la retención o abandono entre el alumnado de la Licenciatura en Administración de la UAM-Azcapotzalco en tiempos de pande-

mia. Se analizan cuatro rubros: 1) cómo viven la pandemia en términos laborales y de salud físico-emocional, 2) condiciones previas y durante la pandemia para el estudio, 3) percepción del PEER y 4) continuidad o abandono escolar durante la pandemia.

Palabras clave: Abandono, adaptación, pandemia, rezago.

Introducción

A finales de marzo de 2020 en México se establecen las medidas de confinamiento derivadas por el virus SARS-CoV-2 (Covid-19), las instituciones educativas, en todos sus niveles, ajustan los modelos de enseñanza para dar continuidad a las funciones sustantivas a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Desde julio de 2019, la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información (Enduith) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), determina que en los hogares mexicanos 70% cuenta con internet, 56% utiliza internet y cuenta con un acceso continuo, 43% tiene una computadora; a esta diferenciación se suma la ubicación, debido a que el uso de TIC es mayor en las áreas urbanas que en las rurales, así mismo, 75.1% de encuestados utiliza celular (Inegi, 2019). Este primer dato es relevante en la medida que permite observar que, en el país el modelo de educación no presencial es inequitativo debido a que presupone desventajas para quienes no tienen acceso a la tecnología.

El sector educativo se vio afectado en todos los niveles debido al cierre de las instalaciones educativas. Si bien es cierto que se realizan esfuerzos para dar continuidad de manera no presencial a través de iniciativas como «Aprende en casa» y «Jóvenes en casa», ambos transmitidos por radio, televisión y plataformas digitales; entre abril y agosto de 2020, alrededor de 2 525 335 estudiantes de nivel básico y medio superior y 305 089 de nivel superior abandonaron la escuela (*Statista Research Department, 2021*).

En abril de 2021, el Inegi a través de la Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19, estima que del alumnado que deja de estudiar temporalmente, 28.8% ha perdido contacto con sus maestros, 22.4% enfrenta problemas económicos, 20.2% se quedó sin escuela por cierre definitivo, 17.7% carece de computadora o dispositivos con conexión a internet, 15.4% considera que las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje y 14.6% señala que el padre/madre o tutor no puede estar al pendiente del estudiante (Inegi, 2021).

Frente a ese panorama, surge la pregunta ¿cuál es el comportamiento de la matrícula en la UAM-Azcapotzalco durante 2020? En ese año, la matrícula promedio¹ es de 14 739 estudiantes, cifra que representa un crecimiento de 3.6% respecto a 2019 cuando hubo alrededor de 14 227 estudiantes. A nivel divisional, en Ciencias Sociales y Humanidades, se contabilizan 5 745 alumnos, con un crecimiento de 3.2% respecto a 2019, cuando el promedio fue de 5 565. En la Licenciatura en Administración, hay 1 266 estudiantes, con un crecimiento de 5.8% respecto a 2019 cuando se atendió a 1 197 alumnas y alumnos (UAM-A, 2020).

En la Unidad Azcapotzalco, 93% del alumnado se reinscribe para el trimestre 20-I (UAM, 2020) pero ¿inscriben las UEA o aprovechan el recurso de inscripción en blanco durante la pandemia? Durante 2020, las reinscripciones en blanco (Figura 1) son menores que durante 2019, a modo de ejemplo; en 19-I, la Licenciatura en Administración registró 73 inscripciones en blanco, un año después, en 20-I se contabilizan 44, así, en 2020 se observa un incremento en la matrícula activa y una disminución en las inscripciones en blanco respecto a 2019.

El siguiente paso es observar la tasa de retención por trimestre (Figura 2), entendida como el porcentaje del alumnado por cohorte generacional que se reinscribe al siguiente periodo.

La tasa de retención del primer al segundo trimestre de las generaciones que ingresan en los trimestres 18-P, 18-O y 19-P fluctúa entre 91% y 92%, para 19-O llega a 95.7%, sin embargo, en 2020 se observa una disminución de 10 puntos porcentuales respecto a la generación ante-

1 Se consideran los Estados 1 (Activo) y 10 (Inscripción en blanco) del Archivo General de Alumnos, semana 4, trimestre 21-P.

	2019						2020					
	Invierno		Primavera		Otoño		Invierno		Primavera		Otoño	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
UAM-A	434	909	406	793	445	806	424	794	349	628	311	606
CSH	218	270	241	249	256	259	230	246	209	228	192	230
Administración	30	43	22	33	26	29	19	25	15	30	11	32

Figura 1. Inscripción en blanco 2019 y 2020

Fuente: Información obtenida con información del AGA, 4.a semana, trimestre 21-P.

Cohorte	Trimestres									
	18P	18O	19I	19P	19O	20I	20P	20O	21I	21P
18-P	100%	91,1%	86,3%	82,9%	80,2%	79,5%	74,1%	72,7%	71,4%	70,0%
18-O	18O	19I	19P	19O	20I	20P	20O	21I	21P	
	100%	92,0%	82,5%	78,5%	77,7%	76,1%	73,8%	73,0%	73,0%	
19-P	19P	19O	20I	20P	20O	21I	21P			
	100%	91,3%	90,6%	90,6%	90,0%	88,0%	87,3%			
19-O	19O	20I	20P	20O	21I	21P				
	100%	95,7%	93,1%	90,4%	89,4%	89,4%				
20-P	20P	20O	21I	21P						
	100%	85,4%	83,4%	81,8%						

Figura 2. Tasa de retención trimestral de 18-P a 20-P

Fuente: Información obtenida de Coplan, enero 2022.

rior, para el trimestre 20-O, la retención es de 85.4%, situación que se replica en cada trimestre de esta generación.

Para el trimestre 20-O, se mantiene alrededor del 72% del alumnado que ingresa en 2018, 90% de quienes han ingresado durante 2019 y 85.4% de quienes ingresan en 2020; en otras palabras, la generación que ha entrado a la Universidad en un contexto de pandemia tiene mayor dificultad para continuar su trayectoria académica a pesar de que el PEER representa una forma de continuidad para los estudios.

Ante estas cifras, se requiere conocer cuáles son las dificultades que atravesaron las y los alumnos de dicha licenciatura.

Metodología

Se realiza una revisión del Archivo General de Alumnos (AGA) para identificar al alumnado de la Licenciatura en Administración que ingresa entre 2015 y 2020, con un total de 2 334, de ellos, en 21-P (julio-octubre de 2021), 48% tiene actividad académica y 12% no se reinscribió,

8.4% es egresado o titulado y 30.9% restante registra otros estados que no son considerados para el estudio.

La investigación no pretende hacer un censo o estudio representativo, sino que es un estudio de caso, con ello se busca ejemplificar la realidad que se vive entre el estudiantado de la licenciatura durante la pandemia.

Se envía el cuestionario al 15% de los alumnos activos (168) y no reinscritos (43), se obtuvo una respuesta de 160 alumnos: 30% hombres y 70% mujeres, dato que corresponde a la conformación por género de la carrera pues es importante precisar que en la Licenciatura en Administración se cuenta con una población estudiantil mayoritariamente compuesta por mujeres. De la población de estudio, 156 tienen actividad académica y 4 no reinscritos durante el trimestre 21-P.

El cuestionario abarca 4 rubros, en el primero se explora la situación laboral y salud físico-emocional relacionada con el Covid-19 y el confinamiento, en el segundo se indaga sobre las condiciones de estudio, el tercer rubro abarca la percepción del estudiantado sobre el PEER y finalmente, se sondea sobre la continuidad o abandono de estudios.

Resultados

Situación laboral y salud físico-emocional relacionada con el Covid-19

Entre el alumnado activo se observa que antes de la pandemia 26.9% trabajaba, cifra que incrementó a 38.4% durante la pandemia, actualmente hay una disminución ya que trabaja el 32%. La figura 3 permite observar que de los 160 alumnos que conforman el estudio, 27 han trabajado antes, durante la pandemia y en la nueva normalidad, 75 alumnos activos señalan no haber trabajado en ninguno de los tres momentos, mientras que, entre los alumnos no inscritos, 50% ha trabajado antes, durante y postpandemia, 25% no trabajaba previamente pero sí tuvo que hacerlo a partir de marzo de 2020 y 25% dejó de trabajar durante marzo de 2020 y agosto de 2021.

A pesar de la campaña «quédate en casa», los estudiantes-trabajadores se vieron en la necesidad de salir de sus hogares; en el grupo de alumnos activos, 77.4% tiene un trabajo presencial, 13.2% en modalidad híbrida (mayoritariamente en casa), 7.5% híbrida (mayoritariamente fue-

Activos N=156					No reinscritos N=4				
	Antes pandemia	Actualidad		Total		Antes pandemia	Actualidad		Total
		03/2020 y 08/2021	Sí				No	03/2020 y 08/2021	
Sí	Sí	25	4	29	Sí	Sí	2		2
		16.1%	2.4%	18.3%			50%		50%
No	No	2	11	13	No	No	1		1
		1.3%	7.0%	8.3%			25%		25%
No	Sí	15	16	31	No	Sí		1	1
		9.7%	10.4%	19.9%			25%		25%
	No	8	75	83		No			
		5.1%	48.0%	53.0%					
Sí (N=42)	Sí (N=60)	Sí (N=50)		100%	Sí (3)	Sí (3)	Sí (3)		100%

Figura 3. Situación laboral del estudiantado

ra de casa) y 1.9% a distancia, los porcentajes anteriores no se modifican durante el periodo 03/2020-08/2021 y la nueva normalidad, mientras que entre los alumnos no reinscritos, el trabajo durante la pandemia fue híbrido mayoritariamente en casa y actualmente es presencial.

El 49.2% de los 60 alumnos que han trabajado durante la pandemia considera que requirieron el mismo tiempo de dedicación para su trabajo, mientras que 47.5% señala que dedicó mayor tiempo a su trabajo y 3.4% dedicó menos tiempo.

Al preguntar sobre el principal sostén económico del hogar, se observa que entre el alumnado activo, 63.5% de los casos (99) es el padre o madre, 21.7% (34) ambos padres, 6.4% (10) otra persona, 5.8% (9) el propio estudiante y 2.6% (4) hermanos, situación que cambia entre los alumnos no reinscritos ya que 2 de ellos señalan ser el principal sostén económico de su hogar, si a ese factor se le suma el hecho de que requirieron mayor tiempo de dedicación a su trabajo, se comienza a comprender algunos factores que contribuyen al abandono escolar durante la pandemia.

Las restricciones de convivencia se establecieron con la finalidad de disminuir los contagios por el Covid-19, aun así, casi en la mitad de los hogares del alumnado que contestó el cuestionario se presentaron casos positivos, 41 alumnos activos y 3 no reinscritos tuvieron Covid-19 en algún momento de la pandemia, los estudiantes reportan haber pasado sus cuidados en casa. En la mayoría de los hogares enfermaron entre 1 y 3 integrantes, aunque hay 5 casos en donde enfermaron 7 o más integrantes en el hogar.

En tres de los cinco hogares con contagios de siete o más familiares, los alumnos siguen activos ya que ambos padres son el principal sostén económico, se puede inferir que la situación de salud en las familias grandes no ha sido causa de abandono escolar.

Más del 40% de las y los estudiantes perdieron a algún familiar cercano, 61 alumnos reportan haber perdido tías/os y primas/os por Covid-19, seguido por abuelos con 8 casos, una alumna perdió a su madre y otra más a su hermana mientras que un alumno perdió a su padre, si bien es cierto que los 3 están inscritos durante el trimestre 21-P, el estudiante que perdió a su padre ha optado por una estrategia de inscripción en blanco durante los trimestres 20-I, 20-P, 20-O y solo inscribir una UEA en los trimestres 21-I y 21-P, situación que implica un evidente rezago en el avance de créditos.

La salud emocional también se ha visto afectada durante el confinamiento, destaca que entre 35% y 38% del alumnado señala que casi siempre tuvieron insomnio e inestabilidad económica, así como sensación de ansiedad, soledad, incertidumbre, pero las dos sensaciones con mayor mención son depresión y agotamiento, ambas superan el 50% de las menciones entre el alumnado que respondió siempre o casi siempre.

A pesar de que más del 35% de los alumnos tuvieron emociones negativas durante la pandemia, solo 3.8% tomaron cursos o talleres de salud emocional, este dato es interesante ya que ofrecer talleres de salud emocional fue una de las primeras acciones que realizó la UAM-Azcapotzalco entre marzo y agosto de 2020 a través de la Coordinación de Docencia, de manera que el alumnado es consciente de su situación emo-

	Activos				No reinscritos			
	Covid-19		Deceso por Covid-19		Covid-19		Deceso por Covid-19	
	Estudiante	Otra persona en el hogar	En hogar	Familiar cercano fuera del hogar	Estudiante	Otra persona en el hogar	En hogar	Familiar cercano fuera del hogar
Sí	41	76	14	68	3	3	0	4
%	26.3%	48.7%	8.9%	43.6%	75.0%	75.0%		100.0%

Figura 4. Contagios de Covid-19 Entre marzo de 2020 y noviembre de 2021

cional, sin embargo, no consideraron su atención como prioridad, sino que se dedicaron a atender actividades como el estudio (39%), realizar algún curso de idiomas (15%), combinar el trabajo remunerado con el estudio (12%), tomar cursos o talleres que fortalezcan sus habilidades profesionales (6.4%) y otras actividades con menor representación porcentual como salir con amigos o familiares, combinar trabajo no remunerado con el estudio y tomar talleres sobre administración del tiempo o técnicas de estudio.

Los resultados estadísticos necesitarían complementarse con técnicas cualitativas que permitan conocer a fondo cada una de las historias de vida del alumnado, este estudio representa un primer paso para comprender la complejidad de las trayectorias escolares en tiempos de pandemia, claro ejemplo se observa cuando se cruza el indicador de pérdida de familiar con los factores emocionales. A modo de ejemplo, quienes perdieron a los padres forman parte de quienes reportan inestabilidad económica e incertidumbre durante toda la pandemia, además, las alumnas que perdieron a la madre y a la hermana casi siempre han tenido depresión durante la pandemia.

También se indaga sobre las situaciones de violencia en el hogar durante la pandemia pues en marzo de 2020 las denuncias por violencia familiar a nivel nacional incrementaron 9.7% respecto a 2019²; desafortunadamente 12 estudiantes señalan padecer violencia intrafamiliar y 15, violencia de género, situación que se presenta mayoritariamente entre las mujeres, sin embargo, el instrumento no permite identificar si esta situación se presenta de manera constante en el hogar o si se derivó a raíz de la pandemia.

Otro aspecto sobre el cual se indaga es acerca de las manifestaciones de los roles de género en el hogar, en este sentido se delegan de manera similar a las y los alumnos: el aseo del hogar, lavar trastes y ropa; sin embargo, al hablar de la preparación de alimentos o compra de

viveres sí hay una diferencia notable ya que son actividades que realizan con mayor frecuencia las mujeres, este factor tampoco es determinante para abandonar los estudios ya que las actividades que se imponen se presentan en menor frecuencia que aquellas actividades que se realizan por iniciativa propia.

Condiciones de estudio

Uno de los temas más recurrentes para hablar de inequidad educativa durante la pandemia ha sido el acceso a las TIC y la conectividad, por ello se indaga sobre las condiciones de estudio antes y durante la pandemia.

El 88% del alumnado contaba con acceso a internet antes de la pandemia, esta cifra es congruente con los resultados del Análisis sobre las situaciones de vulnerabilidad en acceso a la tecnología y conectividad al internet que realiza la UAM antes de iniciar el trimestre 20-I, en donde se señala que 12% del alumnado carece de internet (UAM, 2020). Además, 25% señala haber adquirido internet durante la pandemia y 58% aumentó la capacidad y velocidad de internet. Los dispositivos más utilizados para continuar sus estudios fueron el Smart phone y Lap Top. La figura 5 muestra los insumos que el alumnado tenía antes de la pandemia, cuáles adquirió y si fue necesario compartirlos con más integrantes en el hogar.

Al trimestre 21-P, 10.3% del alumnado del estudio con actividad académica ha recibido una tableta y 9% una tarjeta SIM. Si bien es cierto que un elevado número de alumnos tiene acceso a la conectividad, alrededor del 46% comparte internet y computadora con una o dos personas más en el hogar, mientras que 17% lo comparte entre 3 y 4 personas, este dato es importante porque no es lo mismo tener acceso a internet que calidad en la conexión, quienes comparten insumos (internet, dispositivos, espacios, etcétera) deben negociar horarios para co-

2 El Sistema Nacional de Seguridad Pública señala que en marzo de 2020 existieron 170 214 llamadas al 911 por incidentes de violencia familiar. En este mismo periodo, pero de 2019, las llamadas por violencia familiar sumaron 155 178, mientras que de 2018 sumaron 156 488 (Gómez y Sánchez, 2020, p. 3).

Sí	Activos									No Reinscritos								
	Tenías antes			Adquiriste durante			Compartiste			Tenías antes			Adquiriste durante			Compartiste		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
Internet	40	97	137	12	27	39	36	104	140	2	2	4		1	1	2	2	4
Megabytes*				27	63	90							2	1	3	2	1	3
Computadora de escritorio	21	31	52	5	10	15	17	29	46		1	1		1	1	1	1	2
Laptop	29	70	99	18	38	56	19	66	85	1	1	2					1	1
Tableta	14	8	22	8	12	20	5	14	19									
Smartphone	44	92	136	13	21	34	9	17	26	2	2	4		1	1			
Software especializado	7	8	15	8	17	25	1	18	19		1	1					1	1
Impresora	20	35	55	8	23	31	19	46	65	1	1	2				1	1	2
Cámara o micrófono	17	37	54	16	45	61	13	36	49	1	1	2					1	1
Escritorio o mesa para estudiar	23	51	74	9	38	47	15	51	66	1		1	1	1	2	2	1	3

Figura 5. Condiciones para el estudio antes, durante y postpandemia

* para aumentar capacidad y velocidad de internet

nectarse o bien, que constantemente se desconecten de clase, se pase la transmisión o que existan distractores como ruido del hogar, mascotas, clases de hermanos/as, entre otros.

Estos factores no inciden para abandonar los estudios pero sí dificultan la concentración o el aprendizaje, sobre todo en el tema de la conectividad, a pesar de haber incrementado la capacidad y velocidad de internet en varios hogares, en ocasiones no fue suficiente para tener una buena señal en una sesión sincrónica, en este punto, hay una apreciación de que las sesiones asincrónicas se convierten en una fortaleza del modelo no presencial ya que permite estudiar y bajar los materiales en diferentes momentos.

Percepción del Programa Emergente de Enseñanza Remota (PEER)

La transición de las actividades docentes de un formato presencial a uno virtual se llevó a cabo durante el trimestre 20-I, a partir de enton-

ces, las clases se han combinado en un formato sincrónico y asincrónico. Para conocer la percepción de las y los alumnos acerca de aspectos básicos del PEER, se pregunta sobre las habilidades y capacidades en la enseñanza virtual tanto del sector docente como del alumnado.

El 20.5% de las y los alumnos consideran que sus docentes siempre se capacitan en el uso de TIC, 32.1% se preparan adecuadamente para dar clases en modalidad virtual, 27.6% saben explicar los temas de manera remota, 28.9% son empáticos con los alumnos y 23.1% son innovadores en sus métodos de enseñanza virtual y 41% muestran dominio de los contenidos académicos de sus UEA.

Sin embargo, el mayor porcentaje en estas habilidades se ubica en la respuesta a veces, de manera que 75.7% se capacita en uso de TIC, 62.1% se ha preparado para la enseñanza virtual, 69.2% sabe explicar los temas de manera remota, 64.7% son empáticos con los estudiantes y 64.7% son innovadores.

Es decir, hay un reconocimiento al esfuerzo de algunos docentes por adaptarse y transitar hacia un modelo de enseñanza no presencial, pero también hay la percepción de que no todos los maestros están preparados para esta nueva modalidad, sobre todo durante 2020, cuando se vive un proceso de transición entre ambos modelos, un aspecto importante para los alumnos, es sentir que el docente aprende y avanza junto con ellos en el uso de TIC y no solo trata de llevar su mismo esquema de enseñanza presencial pero ahora en una sesión zoom.

Se puede observar en la figura 6 que la plataforma virtual más utilizada para realizar las clases sincrónicas es Zoom ya que 42% de las y los docentes siempre utilizan este medio, por otra parte, Google Classroom y Meet se usan en 21% cada una, llama la atención que la plataforma que menos se utiliza es el aula virtual en Campus Virtual Azcapotzalco (Camvia).

Durante el PEER, se busca mantener el contacto entre el estudiantado y el profesorado, al respecto, cabe señalar que el medio de comunicación más utilizados por los docentes fue el correo electrónico pues 62.2% siempre utiliza este medio, pero también se utilizan otros medios

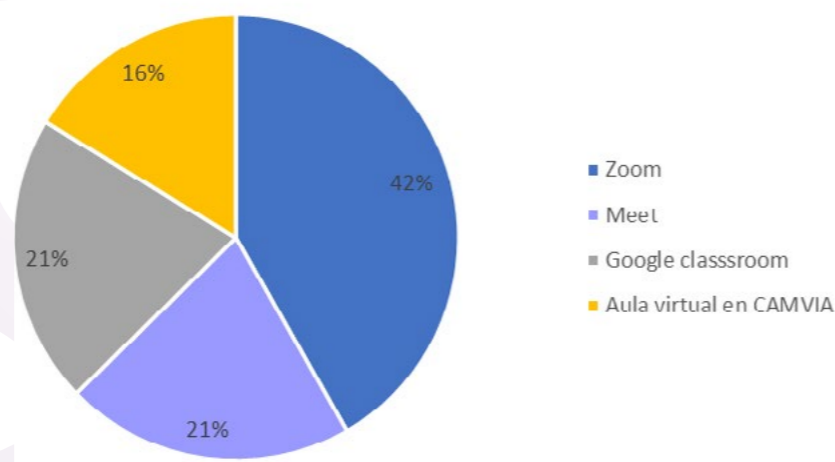


Figura 6. Plataforma utilizada con mayor frecuencia por las y los docentes

como WhatsApp para mantener comunicación, 41% de los profesores mantienen contacto por esta vía con sus alumnos.

Además, el alumnado reconoce el esfuerzo institucional por generar condiciones adecuadas para el almacenamiento en la nube a través del Dropbox, Google Drive, OneDrive, iCloud, lo consideran como una ventaja al contar con estos beneficios como parte de su correo institucional.

Los alumnos también se han adaptado al PEER, al respecto, 70% señala que ha requerido algún tipo de capacitación en uso de TIC, 60% se apoyó en otros compañeros para saber cómo utilizar las TIC. El 20% señala haberse adaptado sin ningún problema al PEER, mientras que 65.4% considera que requirió más esfuerzo para adaptarse a la enseñanza no presencial.

Al preguntar sobre la comprensión de los temas, llama la atención que 14.7% señala que comprende los temas sin problema; sin embargo, 78.8% señala que no siempre comprende los temas y el 80% refiere que no siempre aprende los contenidos académicos, ¿hasta qué punto la enseñanza no presencial impacta en la calidad del aprendizaje? Uno de los elementos que están presentes en las respuestas, es que las y los alumnos se consideran más tímidos a la hora de clase para realizar preguntas a sus profesores y profesoras.

Entre el alumnado, 45% prefieren estudiar en modalidad presencial, perciben que es más fácil que los/as maestros/as resuelvan sus dudas, 45% prefiere modalidad virtual y 10% se ajustan a la modalidad mixta.

Continuidad, rezago o abandono de los estudios

En la UAM, las trayectorias no siempre son lineales, esta tendencia se mantiene durante la pandemia. Entre los alumnos con actividad académica durante 21-P, las no reinscripciones y las inscripciones en blanco han disminuido durante la nueva normalidad en comparación con 2020, cuando inició la pandemia y había mayor incertidumbre en situaciones laborales, de salud y de cómo operaría el PEER.

Si bien es cierto que los factores personales inciden en el abandono temporal del estudio, principalmente relacionados con el Covid-19

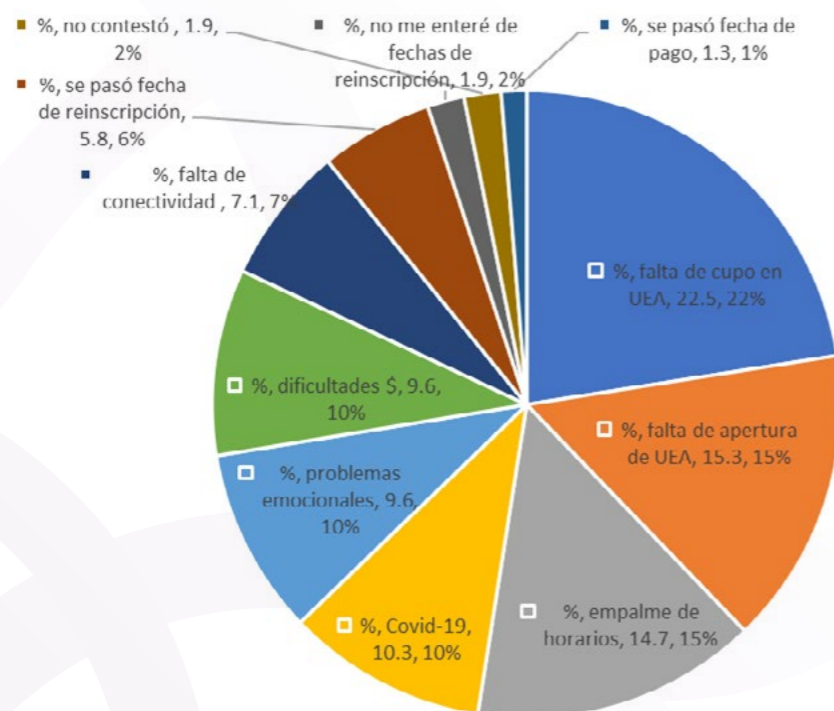


Figura 7. Factores de abandono temporal

y los problemas emocionales, también es necesario reconocer que los factores institucionales tienen un mayor peso en las pausas de los alumnos, en ese sentido, 22.5% del alumnado señalaron que el principal motivo por el que no se reinscribieron fue por falta de cupo en una o más UEA, 15.3% por la falta de apertura de UEA y 14.7% señalaron que la causa fue el empalme de horarios (Figura 7).

En cuanto a los estudiantes no reinscritos, las trayectorias son diferentes en cada caso, varía desde no reinscribirse durante varios trimestres consecutivos, inscribirse en blanco o inscribirse con UEA, éste último caso no ha sido beneficiario de la Beca de conectividad.

Los cuatro alumnos no reinscritos no se consideran en situación de riesgo de deserción o abandono, señalan que están próximos por retomar sus estudios en la Unidad, incluso, tres de ellos consideran que se inscribirán para el trimestre 22-I, aunado a ello, ninguno se ha inscrito en otra universidad. Entre las principales razones por las que dejaron de estudiar se encuentran:

- Empalme de horario laboral y de las UEA
- No encontrar cupo en las UEA
- Falta de oferta de UEA por las tardes
- Problemas económicos

Conclusiones

Durante la pandemia se tuvo que dar una respuesta de manera emergente para no interrumpir una de las funciones sustantivas de la Universidad: la docencia. Como resultado, el modelo educativo tradicional se trasladó a las aulas virtuales, esta acción supone la capacitación y uso de TIC, así como la innovación en técnicas didáctico-pedagógicas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El encierro, la restricción de movilidad, la incertidumbre, el estrés y la presión por la situación económica, no son factores decisivos para el abandono escolar.

La gestión del tiempo adquiere relevancia durante la pandemia, se requiere una nueva forma de organización del estudio y del trabajo como eje central en la continuidad de las funciones universitarias.

Uno de los aspectos centrales del PEER, es que se trata de un programa inclusivo. Al inicio del proyecto se realiza un diagnóstico con información de las y los estudiantes y sus familias para determinar la factibilidad de la enseñanza remota. Alrededor del 13 % de los alumnos no tenían acceso a internet o a dispositivos electrónicos. En este sentido los apoyos otorgados son de suma importancia para lograr los resultados esperados.

La flexibilidad de los programas PEER y Protemm contribuyen para que el alumnado continúe con su trayectoria académica, el no considerar las NA en Kardex contribuye a mejorar el promedio académico del estudiante. La inscripción en blanco o la no reinscripción es una ventaja en el proceso de adaptarse a la situación contextual.

El alumnado ha presentado afectaciones de diversa índole, como heridas económicas, agotamiento o desgaste laboral y personal, además, hay una fuerte presencia de sintomatología de ansiedad, insomnio y de-

presión que habrá que seguir de cerca ya que aún no se conoce el alcance del estrés postraumático derivado de la pandemia.

El alumnado que no se reinscribe un periodo específico no se autopercebe en situación de abandono escolar, sino que consideran que se encuentran en una pausa en la trayectoria académica, con una expectativa de retorno próximo, a excepción de una alumna quien señala que la única forma de continuar con sus estudios es con una beca económica, sin embargo, no es candidata para postular por las becas de la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (CNBES).

Al inicio de esta investigación se tenía la hipótesis de que los factores físico-emocionales jugaron un papel importante en la interrupción de los estudios durante la pandemia, sin embargo, el rezago académico

y el abandono no son fenómenos unicausales sino que son consecuencia de un cúmulo de circunstancias que afectan al estudiantado pero siguen teniendo mayor peso los factores institucionales sobre los personales, tales como el empalme de horarios o la falta de apertura de grupos; en otras palabras, los temas considerados personales (como contagios, depresión, incertidumbre económica, entre otros) no son factor decisivo de abandono escolar.

Otro tema que deberá seguirse de cerca y que da pauta a nuevas investigaciones es conocer las afectaciones inminentes derivadas de la implementación de modalidades virtuales e híbridas, es decir, conocer la calidad del aprendizaje, así como dimensionar el impacto de la enseñanza virtual o híbrida en las trayectorias escolares.

Referencias

- Gómez M. y Sánchez R. (2020). Violencia familiar en tiempos de Covid. En *Mirada Legislativa, No. 187, Senado de la República, junio*. Recuperado el 10 de enero del 2022, de <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/4891>
- Inegi. (2019). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares*. Recuperado en diciembre, 2020, de https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/#-Datos_abiertos
- Inegi. (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECovid-ED)*. Recuperado el 17 de noviembre del 2020, de https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/#Datos_abiertos
- SEP. (2019). Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional. Secretaría de Educación Pública*. Recuperado el 21 de diciembre del 2021, de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf
- Statista Research Department. (2021). <https://es.statista.com/estadisticas/1196796/desercion-escolar-nivel-educativo-covid-mexico/>
- UAM-A. (2020). Anuario Estadístico 2020. recuperado el 25 de noviembre del 2020, de <http://coplan.azc.uam.mx/anuarios.html>
- UAM. (2020). *Seguimiento y Evaluación del Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER) en el trimestre 20-I*. Recuperado el 16 de diciembre del 2020, de <chrome-extension://efaidnbmnnnibp-cajpcgiclfindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.uam.mx%2Feducacionvirtual%2Fuv%2Fdoc%2FPEER%2FInforme-PEER.pdf&clen=5028308&chunk=true>

Seguimiento al abandono del alumnado de CBI-Iztapalapa durante la pandemia por el Covid-19

Gabriela Erandi López Rodríguez

Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa
cbi.gaby@gmail.com

Moisés Martínez Mares

Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa
moises1968@gmail.com

Resumen

Los desafíos impuestos por la Covid-19 obligaron a las universidades a implementar una gran diversidad de medidas, acciones, estrategias y líneas de acción que seguramente constituyen referencias necesarias para el futuro inmediato (Universidad Autónoma Metropolitana, 2021). En lo que respecta a la UAM, se debió implementar el Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER) (Universidad Autónoma Metropolitana, 2020). En él se estableció la modificación de ciertos criterios relacionados con la contabilización de renuncias a las Unidades de Enseñanza-Aprendizaje (UEA) por parte de los alumnos (Coordinación de Sistemas Escolares, UAMI, 2021). Dicha situación generó que no hubiera un registro en el historial académico sobre las renuncias, por lo tanto, no hubo forma de contabilizar el índice de abandono equiparable a trimestres anteriores a la pandemia.

A raíz de lo anterior, fue necesario generar un proceso que permitiera rastrear y contabilizar las renuncias (bajas a grupo) para, posteriormente, calcular el índice de abandono. El objetivo fue ver si la pandemia tuvo efecto en los índices respecto a trimestres anteriores a ésta. Al usar la estrategia propuesta en este trabajo, se encontró que hubo un mayor índice de abandono a raíz de la pandemia y al inicio de la implementación del PEER, pero que ha disminuido con el paso de los trimestres PEER (Universidad Autónoma Metropolitana, 2021). La pertinencia del trabajo es que permite obtener una metodología que puede ser replicada para diversos casos de análisis, por ejemplo, por licenciatura, y en caso de añadir un proceso más, también por UEA y por coordinación.

Palabras clave: abandono, renuncia, PEER, UAMI, Unidad de Enseñanza-Aprendizaje, SQLite.

Introducción

En diciembre de 2019 apareció en China el Coronavirus SARS-CoV-2 (Covid-19) que se ha extendido a escala mundial, situación que provocó la primera pandemia del siglo XXI. A inicio del año 2020 se presentaron en México los primeros casos del Covid-19 y fue declarada la emergencia sanitaria a partir del 23 de marzo, con la consecuente suspensión de actividades educativas presenciales en todos los niveles. La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) para afrontar de la mejor forma posible la inédita situación, a través del Colegio Académico, su máximo órgano colegiado, aprobó el 17 de abril del 2020 el Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER), con la finalidad de procurar la continuidad de la formación universitaria (Universidad Autónoma Metropolitana, 2020).

Una de las características del PEER fue la flexibilidad orientada a facilitar la trayectoria académica del alumnado. Lo anterior incide en cambios temporales a los procesos administrativos de altas y bajas de las Unidades de Enseñanza Aprendizaje (UEA), por ejemplo, que durante la vigencia del PEER las y los alumnos inscritos pueden realizar bajas en las UEA que requieran sin que la baja tenga repercusión para su factor de rendimiento académico, además, el alumnado puede realizar más de una baja (Coordinación de Sistemas Escolares-UAMI, 2021). Otra característica de la flexibilidad es que las calificaciones de No Acreditado (NA) asignadas en alguna UEA, no forman parte del kárdex del alumnado.

Cabe señalar que un indicador calculado trimestre a trimestre por la oficina de seguimiento es el índice de abandono, el cual se basa en el número de renunciaciones (bajas a grupo) por trimestre, sin embargo, durante el PEER la nota de Renuncia (REN) tampoco aparece en el kárdex del alumnado, situación que dificulta medir el indicador.

Con la finalidad de tener datos confiables para llevar a cabo la evaluación de los indicadores, se tomó la decisión de emplear la combinación de consultas a las bases de datos proporcionadas por la Dirección y Coordinación de Sistemas Escolares para diseñar una metodología que permitiera obtener el dato de interés y ver su comportamiento, pero que además de la posibilidad de replicar el proceso de distintas formas: global, por licenciatura, por coordinación o por UEA las veces que se re-

quiera y así, disminuir los tiempos de trabajo, pero cuando se planteó la solución anterior se hizo sin considerar los factores externos que podrían influir en que los datos obtenidos, claro ejemplo es el caso de las o los alumnos que no se dan de baja sino que simplemente dejan de asistir.

Una vez definido que el dato de interés se podía calcular por medio de una determinada metodología, se buscaron herramientas que facilitaran implementarla. En este caso se seleccionó el uso de lenguaje SQLite porque permite trabajar con bases de datos de forma estable, además de ser multiplataforma. Ofrece diversas ventajas al llevar a cabo análisis, por ejemplo: permite analizar grandes conjuntos de datos, permite importar información desde archivos csv, los datos se pueden cortar para generar una gran cantidad de informes resumidos y se pueden realizar análisis complejos a partir de scripts simples (SQLite, 2021).

Una vez seleccionado el lenguaje, se optó por un software que permitiera programar las consultas, en este caso eligió DB Browser for SQLite por su facilidad de manejo, puesto que es una herramienta de código abierto, visual y de alta calidad que permite crear, diseñar y editar archivos de base de datos compatibles con SQLite (DB Browser for SQLite, 2021), la ventaja es que funciona con una interfaz muy clara y sencilla de utilizar, similar basada en tablas como las que se encuentran en Excel, de manera que los usuarios sin mucha experiencia en la creación y administración de bases de datos, pueden trabajar cómodamente. Además, en su página tiene varias opciones de consulta como lo son: un blog, acceso a documentos tanto para usuarios como para desarrolladores y un vínculo a GitHub y a Gitter en donde se permite interactuar con una comunidad que puede ser de apoyo en el uso del software.

Para el manejo de los archivos tipo csv (comma-separated values), lo más sencillo fue utilizar una herramienta bien conocida, como Excel. Se optó por utilizar ese formato, por una cuestión de compatibilidad con el software empleado para las consultas, ya que, en lugar de recopilar la información en columnas, los archivos csv almacenan datos separados por comas, lo que hace más fácil registrar, almacenar y procesar grandes cantidades de datos estructurados, así como moverlos de un programa a otro (Microsoft, 2021).

Metodología

Para el cálculo de bajas a grupo e índice de abandono, se emplearon tres procesos, con el apoyo del lenguaje SQL y Excel. Las consultas en lenguaje SQL se implementaron en DB Browser SQLite y los procesos de actualización de registros en el histórico de kárdex y renuncias, se registraron en Excel (figura 1).

Rastreo de bajas a grupo (Consulta «rastrea renuncias»)

En DB Browser SQLite se importaron como csv los archivos correspondientes a la relación del alumnado inscrito en semana posterior al proceso de altas, bajas y cambios (abc), y la relación del alumnado inscrito en semana seis (posterior a bajas a grupo).

Dentro de una consulta se toma la relación del alumnado inscrito en semana posterior a las abc y se utiliza el comando LEFT JOIN (SQLite Tutorial, 2021), se une con la relación del alumnado inscrito en sema-

na seis. Para ello, se toma como referencia la matrícula del alumno o alumna, la clave de la UEA, el grupo y el número de trimestre como llave. A continuación, podemos ver la parte del segmento de la consulta que ejemplifica lo anterior:

```
FROM histórico_inscritos_sem1 AS hs1
LEFT JOIN histórico_inscritos_sem6 AS hs6
ON hs6.matricula = hs1.matricula
AND hs6.uea = hs1.uea
AND hs6.grupo = hs1.grupo
AND hs6.no_trimestre = hs1.no_trimestre
```

Por diferencias, es decir, el rastreo de los valores nulos en el lado derecho de la base (inscritos en semana seis) se detectaron las bajas y se reemplazan en un nuevo documento que corresponderá a las bajas del trimestre de interés. En dicho archivo se deberán conjuntar los valores de renuncia, tal como aparecen en el kárdex: matrícula, clave de la UEA, trimestre, tipo de evaluación (en este caso siempre es de tipo global), calificación (la cual aparece como REN), grupo, plan (se refiere a la licenciatura del alumnado) y número de trimestre, el cual se compone de cuatro dígitos.

Se muestra a continuación un ejemplo: 2204. El primero es 2 que hace referencia al año 2000 en adelante, las siguientes 2 cifras hacen referencia a las dos últimas cifras del año, en este caso 21 y el último dígito hace referencia al momento del año, 1 = invierno, 2 = primavera y 4 = otoño.

Sustitución de bajas en kárdex

Se incorporaron los valores del nuevo documento al histórico de kárdex y renuncias (generado a través del tiempo por la Oficina de Seguimiento con los archivos enviados por la Coordinación de Sistemas Escolares), desde Excel y se guardó como csv. Así mismo, se importó el histórico de kárdex y renuncias actualizado en formato csv desde DB Browser SQLite.

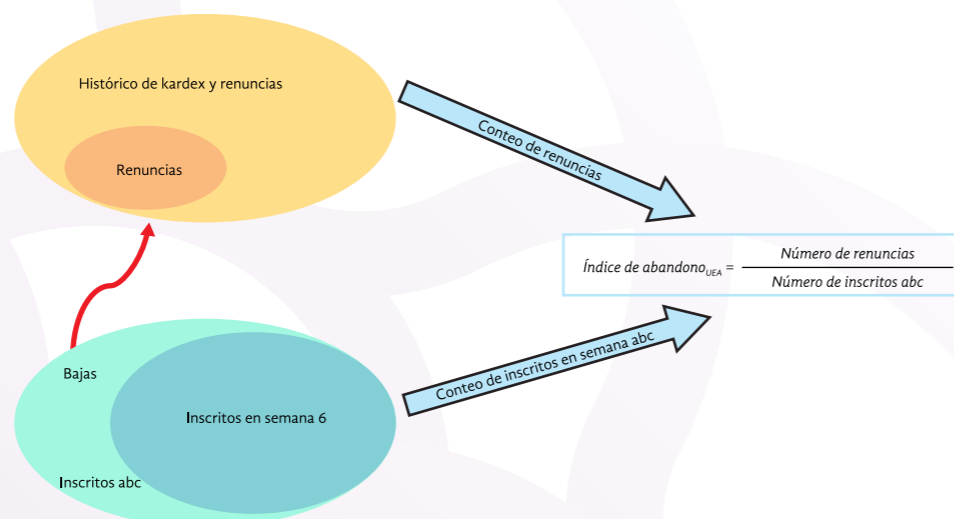


Figura 1. Procesos empleados para el cálculo de bajas a grupo e índice de abandono en UEA.

Fuente: Históricos del alumnado inscrito en las semanas 1 y 6, histórico de kárdex y renuncias del alumnado, Oficina de Seguimiento Escolar CBI, Coordinación de Sistemas Escolares UAM-I.

Cálculo de índice de abandono

Consulta «índice de abandono PEER»

Se importó el histórico de las UEA inscritas abc actualizado, en formato csv (generado de igual manera que el histórico de kárdex y renuncias, por la Oficina de Seguimiento a partir de los archivos que se reciben trimestralmente por parte de la Coordinación de Sistemas Escolares) desde DB Browser SQLite.

Una vez que se importaron ambos archivos, se seleccionó la tabla de histórico kárdex y renuncias y sobre ella se unió el histórico de inscritas abc, para ello se empleó el comando `LEFT JOIN`. Se usó como llave para la unión la matrícula, la clave de la UEA, el grupo y el número de trimestre.

A partir de la unión del histórico de kárdex y renuncias actualizado con el cálculo de bajas y del histórico de personas inscritas abc (semana uno), se procedió al conteo de las UEA inscritas y renuncias, con el uso de la función `COUNT` en SQL (SQLite Tutorial, 2021). En este caso, se agrupó por número de trimestre para obtener el número de bajas y el número de inscritos para cada trimestre en la División de CBI. Es importante establecer el rango de trimestres a evaluar, en este caso, sí hubo diferencia en el índice de abandono entre los trimestres previos a la pandemia y durante el PEER, el análisis abarcó desde el trimestre 18-P (2184) hasta 21-P (2214), puesto que los históricos contiene datos desde 2015 que no eran de interés. A continuación, se ejemplifica la parte del programa que se emplea para contar inscritos y renuncias, así como la definición de la llave.

```
COUNT(CASE WHEN hkr.calif = «REN' THEN hkr.matricula END) AS
'RENUN',
COUNT(insc.matricula) AS 'INSC»
FROM histórico_inscritos_sem1 AS insc
LEFT JOIN histórico_kardex_renuncias AS hkr ON insc.matricula =
hkr.matricula
AND insc.uea = hkr.uea
AND insc.grupo = hkr.grupo
AND insc.no_trimestre = hkr.numero_trim
```

Para el cálculo del índice de abandono se retoma la consulta anterior y se coloca en una CTE (Common Table Expression) (SQLite, 2021), a partir de la CTE se empleó la siguiente relación para calcular los índices de abandono:

$$\text{Índice de abandono}_{UEA} = \frac{\text{Número de renuncias}}{\text{Número de inscritos abc}}$$

La consulta puede modificarse para calcular el índice de abandono por licenciatura, para ello sólo será necesario establecer que el conteo se haga agrupado por plan (licenciatura), y puede dejarse indicado como comentario, de manera que, si se desea activar el filtro por licenciatura, únicamente sea necesario quitar el formato de comentario a la línea.

Otra opción de adaptación para esta consulta es el cálculo del índice de abandono por UEA, o por coordinación al implementar nuevamente el comando `LEFT JOIN`, pero en este caso, se requiere unir con la tabla de Materias, la cual es un compilado de la UEA de los distintos planes de estudios y contiene los siguientes datos: clave de UEA, nombre de la UEA, coordinación a la que pertenece la UEA y Departamento al que pertenece la UEA. La unión se hace a partir de la clave de UEA. A continuación, se especifica el tipo de agrupación que se requiere para cada caso:

- Por UEA: Se requiere llevar a cabo agrupado por la clave de la UEA.
- Por coordinación: En este caso el conteo se realiza por coordinación.

Una vez diseñada y evaluada la consulta en lenguaje SQL que calcula el índice, se exportaron los resultados en formato CSV, se pegó en Excel y se generaron los gráficos que permiten analizar el comportamiento del índice de abandono. En este caso, se ejemplifica el índice de abandono global, es decir, para la División de Ciencias Básicas e Ingeniería (Figura 4).

Resultados

Cálculo de bajas a grupo

En la Figura 2 se pueden observar los valores nulos obtenidos al llevar a cabo la primera unión de tablas, estos representan al alumnado que estaba inscrito en determinada UEA, grupo y trimestre en semana uno y que en la semana seis del trimestre ya no estaba inscrito, lo que se considerará como una baja a grupo.

Los valores nulos son los que se tomaron, se llevaron a Excel para crear el registro de renuncias del trimestre de interés, y posterior-

mente se actualizaron como renuncia en el histórico del kárdex y renuncias, de manera que se puedan contabilizar. En este caso, fue necesario incluir en el nuevo archivo una columna de número de trimestre, para identificar en el archivo el trimestre de interés.

Cálculo del índice de abandono

De la segunda consulta «índice de abandono PEER», se obtuvo el conteo de renuncias vs inscritos, y a partir esos valores se calculó el índice de abandono, como se puede observar en la Figura 3. En este caso se ejemplifica el índice de abandono de la División de Ciencias Básicas

	Matricula	uea	Grupo	plan	no_trimestre	Matricula	uea	Grupo	plan	no_trimestre
1		2212011	HK02	30	2212		2212011	HK02	30	2212
2		2212013	HH01	30	2212	NULL	NULL	NULL	NULL	NULL
3		2151038	CL53	22	2212		2151038	CL53	22	2212
4		2151137	CL01	30	2212		2151137	CL01	30	2212
5		2212036	HI03	30	2212	NULL	NULL	NULL	NULL	NULL
6		2141099	CF01	29	2212		2141099	CF01	29	2212
7		2141123	CM01	29	2212		2141123	CM01	29	2212
8		2141126	CM01	29	2212		2141126	CM01	29	2212
9		2131109	CH01	28	2212		2131109	CH01	28	2212
10		2131131	CI01	28	2212	NULL	NULL	NULL	NULL	NULL
11		2131132	CJ01	28	2212		2131132	CJ01	28	2212
12		2131138	CI01	28	2212		2131138	CI01	28	2212
13		2110018	CC01	28	2212		2110018	CC01	28	2212

```
Execution finished without errors.  
Result: 70664 rows returned in 30017ms  
At line 1:  
SELECT *  
FROM historico_inscritos_seml AS hsl
```

Figura 2. Resultado de la unión de los históricos del alumnado inscrito en las semanas 1 y 6. (Se omiten matrículas por razones de privacidad)

Fuente: Históricos del alumnado inscrito en las semanas 1 y 6, Oficina de Seguimiento Escolar CBI, Coordinación de Sistemas Escolares UAM-I. Consulta «índice de abandono PEER», DB Browser SQLite.

	Trimestre	Inscritos	Renuncias	Indice_abandono
1	2182	8912	993	0.111422800718133
2	2184	9087	972	0.106965995378013
3	2191	8673	837	0.0965063991698374
4	2192	8373	843	0.100680759584378
5	2194	8886	915	0.102970965563808
6	2201	7846	1677	0.213739485087943
7	2202	7180	1164	0.162116991643454
8	2204	7339	966	0.131625562065677
9	2211	7348	1001	0.13622754491018
10	2212	11011	1019	0.0925438198165471

Execution finished without errors.
Result: 10 rows returned in 451ms

Figura 3. Resultado del conteo y cálculo del índice de abandono

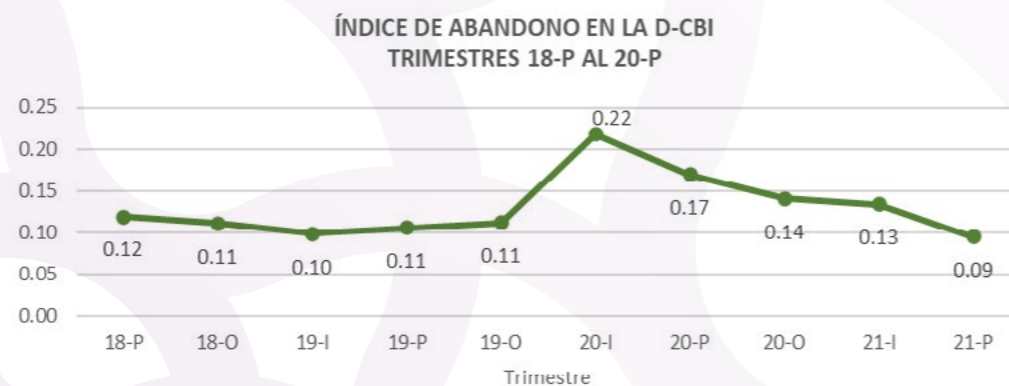


Figura 4. Índice global de abandono de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería

e Ingeniería, pero también se realizó el cálculo por licenciatura, aunque no se muestra en la figura.

Con los índices de abandono obtenidos de la segunda consulta, se obtuvieron los resultados mostrados en la Figura 4. En ella se puede observar que el índice global de abandono se duplicó del último trimestre presencial (19-O) al primer trimestre del PEER (20-I), que disminuyó conforme avanzó el PEER; sin embargo, tomó alrededor de cuatro trimestres el tener valores similares a los que se tenía previo a la pandemia. En el caso de las licenciaturas, se encontró lo siguiente:

- Para todas las licenciaturas el trimestre con mayor índice de abandono fue el 20-I, el primer trimestre en que se implementó el PEER, es por ello por lo que, para el análisis de los resultados obtenidos se enfocará la atención en dicho trimestre.
- Ingeniería Biomédica: En el trimestre 20-I se tuvo un índice de abandono de 0.16, el cual se redujo por debajo de la mitad, esto es, a 0.7 al trimestre 20-O, sin embargo, volvió a incrementar hasta 0.12, para luego disminuir a 0.7 en el trimestre 21-P, el cual es un valor similar a los que se tenía previo a la pandemia.
- Ingeniería Hidrológica: Su índice de abandono en el trimestre 19-O (justo el anterior al PEER) fue de 0.14, en el trimestre 20-I se incrementó hasta 0.17, para después descender nuevamente a 0.14 en el trimestre 20-P. En este caso, el incremento en el índice de abandono no fue tan drástico, sin embargo, se mantiene la tendencia de tener el mayor índice de abandono en el trimestre 20-I que se presentó en el resto de las licenciaturas.
- Ingeniería Química: Normalmente es una licenciatura en la que los índices de abandono suelen ser menores que en el resto, en promedio de 0.8; sin embargo, en el trimestre 20-I se tuvo un incremento de casi el doble, con un índice de abandono de 0.15. En el trimestre inmediato, es decir, 20-P el índice comenzó a disminuir, y al trimestre 21-P se obtuvo un índice 0.7.
- Ingeniería en Energía: Como sucedió en la mayoría de las licenciaturas, el índice de abandono se duplicó en el trimestre 20-I

con un valor de 0.20, con un promedio de 0.09 en los trimestres previos a la pandemia. Pero a diferencia de las otras licenciaturas, el índice de abandono disminuyó, es decir, no regresó al valor que se tenía previo a la pandemia. En el trimestre 21-P se registró un índice de 0.125, por encima del índice promedio de abandono en los trimestres anteriores al 19-O.

- Física. Al igual que la licenciatura en Química, la licenciatura en Física registró un valor de 0.26, por lo que se colocó en el segundo valor más alto de índice de abandono en el trimestre 20-O. En el caso del alumnado de Física, el índice de abandono en el trimestre previo al PEER fue de 0.09, por lo que hubo un incremento de casi tres veces el valor. Sin embargo, el comportamiento del índice de abandono fue constante en los siguientes tres trimestres (20-P, 20-O, 21-I) manteniéndose en 0.16, para luego decrecer en el trimestre 21-P a un valor de 0.11.
- Ingeniería Electrónica: Este caso fue muy particular, pues fue en el que se registró el mayor índice de abandono en el trimestre de implementación del PEER, con un valor 0.31. Cabe resaltar que la licenciatura en Ingeniería Electrónica suele tener valores mayores de índices de abandono que el resto, se manejó un valor promedio de 0.14 en los trimestres previos a la pandemia. Sin embargo, el comportamiento global del índice de abandono es muy parecido al de las otras licenciaturas, casi se duplica el valor en el trimestre 20-I, para luego decrecer y tener valores similares a los que se tenía previo a la pandemia en el trimestre 21-P, en este caso de 0.13.
- Matemáticas: Es la licenciatura en la que los valores del índice de abandono se mantuvieron sin grandes variaciones, a excepción del trimestre 21-P. En este caso se pasó de un valor de 0.13 en el trimestre 19-O a 0.19 en el trimestre 20-I, para luego descender gradualmente hasta 0.14 en el trimestre 21-I, y finalmente disminuir considerablemente hasta 0.9 en el trimestre 21-P.
- Química: Al igual que la licenciatura en Física, la licenciatura en Química registró el segundo valor más alto de índice de abando-

no en el trimestre 20-I y se tuvo un valor de 0.09 en el trimestre previo. El comportamiento de los valores del índice de abandono en ambos trimestres es similar, sin embargo, si se toma el promedio de los valores de índice de abandono en los trimestres previos y en los siguientes tres trimestres (20-P, 20-O, 21-I) posteriores a la implementación del PEER, sí hay diferencia. La licenciatura en Química registró un índice de abandono de 0.11, al igual que Física, pero a diferencia de ésta, en el trimestre 20-O disminuye a 0.14, después crece hasta 0.16 en el trimestre 21-I y finalmente disminuye considerablemente hasta 0.11 en 21-P.

- Computación: La licenciatura en Computación es la que registró el índice de abandono más bajo en el trimestre 21-P con un valor de 0.06. Su valor máximo lo alcanzó, al igual que el resto de las licenciaturas en el trimestre 20-I con un valor de 0.21.
- Ciencias Atmosféricas: La licenciatura en Ciencias Atmosféricas se puede considerar una licenciatura relativamente nueva. Su primer trimestre fue en 2017, por lo que la primera generación de la licenciatura se encontraba inscrita en su tercer año aproximadamente cuando se implementó el PEER. Los valores del índice de abandono de esta licenciatura fueron los que más variación presentaron, con los siguientes valores: (18-P, 0.15), (18-O, 0.13), (19-I, 0.09), (19-P, 0.11), (19-O, 0.14), (20-I, 0.25), (20-P, 0.24), (20-O, 0.18), (21-I, 0.09) y (21-P, 0.07). Es posible que el hecho de que se estuviera monitoreando a las primeras generaciones haya propiciado dichas variaciones. En cuanto al mayor valor de índice de abandono, se tuvo en el trimestre 20-I, con 0.25, como en el resto de las licenciaturas.

Conclusiones

El uso de un software como DB Browser para SQLite, que es libre y de fácil manejo, es una excelente opción para implementar consultas que permitan calcular datos de interés, partir o filtrar bases de datos sin modificar los datos de origen, además de permitir que se documente el proceso empleado, con la finalidad de poderlo replicar una y otra vez.

En cuanto al diseño de la consulta «cálculo de renunciadas» empleando el lenguaje `SQLite`, ésta es una herramienta que puede emplearse de forma periódica, durante los trimestres que se mantenga el criterio de bajas a grupo.

Respecto a la consulta «índice de abandono PEER», es un proceso que fue diseñado para calcular el índice de abandono en el PEER, pero que se puede implementar aun cuando se modifique el criterio de bajas a grupo, y se regrese a las renunciadas a UEA, pues su fuente de información es el histórico de kárdex y renunciadas que se actualiza trimestralmente.

El uso de ambas herramientas en el formato de consulta permite que el proceso de cálculo tanto de renunciadas como de índice de abandono pueda replicarse al usar el mismo criterio y así, disminuir los tiempos de procesamiento (comparados con los empleados si se trabaja únicamente en Excel). Esta metodología, además, permite calcular el índice de abandono por UEA, por grupos de UEA, por licenciatura, etc.

Se debe considerar que los datos que se obtienen son valores aproximados, ya que existe parte del alumnado que no recurre a la baja de UEA, y simplemente decidió dejar de asistir a clases. El fenómeno anterior se considera que puede estar asociado a la flexibilidad del PEER, que además de no contabilizar las renunciadas, tampoco contabilizó las NA en UEA en el kárdex. Puesto que parte de la flexibilidad del PEER está basada en que se debe comprender que se está ante una situación inédita y compleja, en la cual hay diversos factores que pudieron incidir en la capacidad de los alumnos para mantenerse en clases a distancia, tales como: falta de acceso a la tecnología, situaciones de pérdida de la salud propia o de algún familiar, pérdidas por defunción, situaciones de estrés por el encierro, etc.

El no contar las NA propició que el alumnado no realizara el proceso de renuncia o baja de curso, y esto «enmascara» la información referente a quienes terminan el curso y reprueban y quienes no terminan el curso y reprueban, pero no se dan de baja.

El trimestre con mayor índice de abandono, a nivel División, como a nivel licenciatura se obtuvo en el trimestre 20-I, que fue el primer trimestre en que se implementó el Proyecto Emergente de Enseñanza Remota. Esto podría estar asociado a que el alumnado pudo haber presentado diversas situaciones personales asociadas a la pandemia, como contagios, pérdidas de familiares o amigos, pérdida de empleo, estrés por el encierro, etc. Otra situación que también pudo haber influido en el incremento del índice de abandono en ese trimestre específico fue que -al ser el primer trimestre que se cursó en línea- existía bastante nerviosismo por parte del alumnado en cuanto a la forma en que se llevarían a cabo las evaluaciones a distancia y una posible causa más, es que al existir la facilidad de darse de baja de cuantos cursos desearan, los alumnos se inscribieron para probar si tenían oportunidad de aprobar la UEA, y en caso de ver que no estaban en esa posibilidad se dieron de baja del curso.

Como parte de las expectativas a futuro, se considera que se pueden llevar a cabo algunas adecuaciones a la consulta «índice de abandono PEER», con la finalidad de contabilizar el número de aprobados, para que, a partir de esos valores, se puedan calcular los índices de aprobación, y mantener así, las ventajas de la reproducibilidad y repetibilidad que ofrece dicha consulta.

Referencias

Coordinación de Sistemas Escolares. (2021) UAMI. Preguntas Frecuentes Trimestre PEER. (25 de noviembre). <https://www.cseuami.org/index.php/home/preguntas#renuncia-a-uea>

DB Browser for SQLite. (2021). DB Browser for SQLite. <https://sqlitebrowser.org/>

Microsoft. (2021). Crear o editar archivos .csv para importarlos a Outlook. Obtenido <https://support.microsoft.com/es-es/office/crear-o-editar-archivos-csv-para-importarlos-a-outlook-4518d70d-8fe9-46ad-94fa-1494247193c7>

SQLite. (2021). Obtenido de SQLite The WITH Clause: https://www.sqlite.org/lang_with.html

SQLite. (2021). SQLite, Appropriate Uses For SQLite. Obtenido de <https://www.sqlite.org/>

SQLite Tutorial. (2021). SQLite COUNT. Obtenido de <https://www.sqlitetutorial.net/sqlite-count-function/>

SQLite Tutorial. (2021). SQLite LEFT JOIN. Obtenido de <https://www.sqlitetutorial.net/sqlite-left-join/>

Universidad Autónoma Metropolitana. (25 de noviembre de 2020). Programa Emergente de Enseñanza Remota. Obtenido de <https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/PEER.html>

Universidad Autónoma Metropolitana. (2021). Informe General de la UAM en la emergencia sanitaria. <https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/doc/PEER/iges/InformeGralUAM-EmergSanitPEER4.pdf>

Tendencias de la enseñanza universitaria en estudiantes y egresados de la Universidad Veracruzana, ante la emergencia por Covid-19

Francisca Mercedes Solís Peralta

Universidad Veracruzana

frsolis@uv.mx

Patricia del Carmen Aguirre Gamboa

Universidad Veracruzana

paguirre@uv.mz

Resumen

Ante la llegada de la pandemia por el virus SARS-CoV-2, las autoridades universitarias implementaron planes de acción emergentes para continuar con las actividades académicas, el confinamiento que inició en marzo de 2020 dio paso a una modalidad poco explorada de trabajo y educación; para la UV no fue fácil realizar las adecuaciones curriculares del trabajo presencial al virtual, se enfrentaron grandes obstáculos y se realizaron ajustes sobre la marcha. A más de un año de convertir los hogares en salones de clase, es necesario investigar cuáles son las tendencias de la enseñanza universitaria desde la mirada del estudiantado y egresados con la finalidad de enfrentar los nuevos retos ante un contexto desafiante e incierto en la postpandemia.

El objetivo de este trabajo es conocer la opinión de las y los estudiantes y egresados sobre las estrategias educativas que se han implementado ante las tendencias de la enseñanza universitaria. Se realizó una investigación bajo un paradigma positivista de tipo transversal, la población se conforma por estudiantes de los últimos semestres y egresados de las licenciaturas del área de Humanidades de la Universidad Veracruzana, región Veracruz.

Los principales hallazgos señalan que los encuestados consideran que sus competencias no se han visto afectadas por el trabajo virtual, consideran que la mejor alternativa para un retorno seguro a las aulas es en modalidad híbrida.

Palabras clave: Tendencias, enseñanza, enseñanza universitaria

Introducción

A lo largo de la historia la enseñanza universitaria ha sido sinónimo de un gran número de funciones complejas, no solo se debe transmitir conocimiento sino que además, debe ser semillero de múltiples investigaciones para lograr innovar en la ciencia, la tecnología y las artes.

A menudo, las instituciones académicas han entrado en conflicto con la sociedad por sus misiones y funciones, y, a veces, por la ideología y la política. Con el paso del tiempo, esta tensión ha contribuido a la creatividad de las universidades, pero, en ocasiones, las ha lastrado con cargas abrumadoras (Altbach, 2008, p. 5).

En la actualidad, las funciones académicas esenciales que deben cubrir las universidades no son del todo diferentes a las realizadas en su origen, su función principal es proporcionar educación y formación profesional que favorezca a la economía y dé respuesta a las necesidades prácticas de la comunidad, la tecnología, la preservación y difusión del conocimiento, pero también:

Las universidades proporcionan la educación necesaria para desempeñar las ocupaciones y profesiones más especializadas de la sociedad. Durante casi un siglo, las universidades también han sido consideradas como instrumentos de movilidad social; es decir, como una manera para que los individuos obtengan las habilidades que necesitan para mejorar sus ingresos y su posición (Altbach, 2008, p. 7).

La función social de las universidades en tiempos de pandemia se debe retomar con mucha responsabilidad, de manera que se descubran y difundan conocimientos cada vez más complejos, al mismo tiempo que se prepare a buenos profesionistas que sirvan a la sociedad presente y futura. En otras palabras, a pesar del confinamiento y la crisis sanitaria, las universidades deben formar a los hombres y mujeres más sobresa-

lientes de la sociedad, que se destaquen por su cultura general, su preparación científica, su actitud de comprender y su capacidad de obrar y finalmente, por su ferviente anhelo de contribuir al bienestar de sus conciudadanos (Houssay, 1941).

La universidad es un organismo vivo y como tal debe tomar de la realidad social lo que necesita para alimentarse, pero debe devolver a esa sociedad de la que vive, productos elaborados en el interior de su organismo. Esos productos no deben ser, por supuesto, inferiores a los ingredientes con que se los ha elaborado. Debe la universidad imitar a la abeja, que, si bien se alimenta con el néctar de las flores, devuelve al medio social la miel, dulce y nutritiva, que prueba la nobleza del organismo que la ha elaborado (Frondizi, 1941, pp. 211-212).

Las y los académicos y el estudiantado deberán mejorar el rendimiento académico en un futuro inmediato, lo cual se logra al fortalecer los perfiles de egreso al adquirir conocimientos, habilidades, actitudes y valores en el proceso formativo; de ahí la importancia de investigar, desde la mirada de las y los estudiantes y egresados, las tendencias de educación en tiempos de postpandemia, los resultados contribuyen a plantear cómo será la vida universitaria al retornar a las aulas ya sea de manera presencial o híbrida durante los siguientes semestres.

Justificación

Ante la llegada abrupta y repentina de la pandemia, se transitó de manera forzada a un modelo de trabajo virtual, situación que propició diversos escenarios en los distintos niveles educativos. Las Instituciones de Educación Superior (IES) implementaron algunas estrategias inmediatas que les permitieron dar continuidad a la formación del estudiantado.

En el caso de la UV ya se tenía experiencia en entornos virtuales, esta situación fue considerada una fortaleza pues desde hace veinte años se cuenta con una plataforma institucional en dos versiones Eminus 3.0

y Eminus 4.0; en ellas, se llevan a cabo acciones como programación de actividades de aprendizaje asincrónicas, entrega, retroalimentación y evaluación de evidencias, realización de sesiones sincrónicas mediante el salón virtual, programación de espacios de colaboración en pequeños equipos, edición de videos, aplicación de encuestas, entre otros.

Sin embargo, no era una experiencia generalizada, de manera que el problema principal fue que tanto las y los estudiantes como el profesorado estaban poco familiarizados con el manejo de la plataforma. Al adaptarse rápidamente a un modelo no presencial, las autoridades universitarias permitieron que los académicos junto con sus estudiantes decidieran las herramientas digitales con las que trabajarían. A la par, fue necesario iniciar una capacitación masiva a través de cursos de formación para el manejo de la tecnología y, de esta forma, hacer las adecuaciones pertinentes para el trabajo en casa.

Han transcurrido tres semestres de actividades a distancia, por lo que es necesario analizar los resultados obtenidos desde la mirada de las y los alumnos y egresados a fin de trazar un plan de trabajo idóneo que permita un retorno seguro y así, continuar con la premisa básica de la educación superior:

La educación universitaria tiene como máximo reto la formación profesional de los habitantes de un país, para que estos a su vez sean agentes de transformación social. Es decir, la educación universitaria busca la formación profesional del individuo y el desarrollo tanto de la persona como de la sociedad en la que está inmersa (Julca, 2016, p. 38).

Por tal motivo, las tendencias de la educación universitaria deben encaminarse a la atención de las necesidades que resulten en todos los ámbitos y desde diversas perspectivas durante y después de esta pandemia; para ello, se tendrán que realizar reestructuraciones curriculares para asegurar que el perfil de egreso incluya las habilidades adecuadas para que los nuevos profesionistas se incorporen al ambiente laboral de forma competitiva.

Problema

La transición de las actividades académicas de lo presencial a lo virtual, debido a la emergencia sanitaria, propició un caos en todas las entidades educativas, por lo que las Instituciones de Educación Superior no fueron la excepción. La pandemia evidenció algunos rezagos educativos, claro ejemplo fue la falta de habilidades tecnológicas tanto de docentes como de estudiantes. Antes del Covid-19 se asumía que las y los estudiantes, al ser nativos digitales, tenían las competencias necesarias para utilizar cualquier herramienta digital; sin embargo, la realidad es que no la utilizaban para fines educativos. Aunado a la brecha digital, se adhirió la brecha económica, en este sentido, es necesario señalar que la UV recibe a estudiantes de diferentes estratos económicos, algunos con carencias significativas como la falta de servicio de internet, equipo de cómputo personal o incluso, que en sus domicilios aun no llega la electricidad.

Es previsible que la situación de discontinuidad del funcionamiento de los centros educativos genere brechas de aprendizaje en grupos más desfavorecidos, lo que deberá ser una prioridad para los años venideros. La eficacia de los modelos implementados es un aspecto importante para considerar para evitar la deserción académica (Romero y Tejeda 2020 citando a Sanz, Sainz y Capilla, 2020).

En cuanto a la habilidad digital con la que contaban los estudiantes para enfrentar el aprendizaje en modalidad remota era diversa, al respecto, se considera que la habilidad digital es el nivel de dominio que posee el individuo para manejar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la cual requiere de la práctica repetitiva de diversas tareas relacionadas con ejecuciones de tipo operativo e informacional (Ramírez y Casillas, 2014), de manera que en la sociedad moderna, el nivel de destreza para el manejo de tecnologías está relacionado «con los procesos de adquisición del conocimiento, de tal forma que pueden propiciar el éxito o fracaso escolar» (Organista, 2016, p. 47).

Debido a la necesidad del uso forzado de las TIC, las y los estudiantes han avanzado en el uso de sus habilidades digitales para búsqueda, selección, organización y análisis de la información, de manera que se favorece la adaptación para las actividades virtuales

Otra dificultad que enfrentó el estudiantado para el aprendizaje virtual fue la autogestión, pues debieron organizar sus tiempos para el cumplimiento de actividades académicas.

Se asume que el alumno autogestivo es un promotor de sus propios aprendizajes y más que eso: un evaluador de sus procesos de apropiación, con lo que también se pone de manifiesto su capacidad metacognitiva. En teoría, se trata de un estudiante muy diferente al de la modalidad tradicional, mucho más participativo, propositivo, proactivo, crítico, reflexivo, organizado, exigente y colaborador. (Ponce, 2016, p. 5)

Este aspecto fue relevante porque las y los estudiantes no estaban acostumbrados a regular sus tiempos, además de que estaban acostumbrados a la comunicación constante con el docente y a recibir una descripción minuciosa de instrucciones, situación que cambió con la pandemia, es por ello que la motivación y la actitud positiva fue necesaria para continuar el aprendizaje, quienes fueron capaces de gestionar su tiempo y organizar sus actividades, resintieron menos el cambio entre la presencialidad y la virtualidad.

En relación con los académicos también se hizo latente el bajo nivel de competencias digitales e incluso una fuerte resistencia al uso de la tecnología, unido a una nula formación para realizar una planeación tecnopedagógica. Para atender esta deficiencia, en la UV, durante el primer semestre de pandemia, quedó a criterio de los docentes la forma de contactar a sus estudiantes y cómo organizar el trabajo académico, mientras algunos docentes solo se limitaron a enviar tareas por correo, otros empezaron a contactar a sus estudiantes por diferentes plataformas como Facebook, WhatsApp, Zoom, Team etc. y a revisar sus pro-

gramas para ver qué actividades podrían generar aprendizajes significativos a través de la virtualidad

Por su parte, la gestión Universitaria en la UV habilitó un espacio virtual denominado Plan de contingencia Covid-19, en el que especificaron las disposiciones generales como la organización académica, la modalidad mixta y el retorno escalonado; disposiciones académicas basadas en el semáforo epidemiológico, cada semana se precisan las disposiciones del trabajo académico, cabe señalar que no se volverá a sesiones presenciales en tanto no haya las condiciones pertinentes. El Plan de contingencia incluye manuales y guías para el manejo de plataformas como Teams, Eminus 3.0, Eminus 4.0, Lienzos y Lume; sin embargo, pese a toda esta gestión institucional, las condiciones en las que se forma al estudiantado es diversa y heterogénea, por ello se requiere investigar ¿Cuál es la opinión de las y los estudiantes y egresados sobre las tendencias de enseñanza universitaria ante la emergencia por el Covid 19?

Metodología

El proyecto de investigación se realizó con 120 unidades de análisis de las licenciaturas de Pedagogía y Ciencias y Técnicas de la Comunicación que son las dos licenciaturas del área de humanidades que se encuentran en la Universidad Veracruzana Región Veracruz en modalidad escolarizada. Se utilizó un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo,

Características	Distribución	
Licenciatura	Pedagogía 62.5%	Ciencias y técnicas de la Comunicación 37.5 %
Sexo	Femenino 83.3%	Masculino 16.7%
Estatus de escolaridad	Estudiantes 57.7%	Egresados 42.3%

Figura 1. Características de la muestra de estudiantes y egresados del área de humanidades de la Universidad Veracruzana-Región Veracruz

transversal con un muestreo no probabilístico por conveniencia, se incluyen opiniones de las y los estudiantes y egresados que participaron voluntariamente. Para la recopilación de los datos se utilizó la técnica de la encuesta mediante la aplicación del formulario digital de Google.

Resultados

Los indicadores de análisis que se tomaron en cuenta para este estudio fueron: el plan de estudios, las competencias del perfil de egreso, los valores éticos para la formación ciudadana, las competencias que han desarrollado y su capacidad para adaptarse a las nuevas necesidades del contexto, así como las habilidades que se deben fortalecer y el tipo de modalidad de estudio que prefieren para un retorno seguro.

La opinión del estudiantado y egresados después de un año y ocho meses de trabajo académico en modalidad remota y de la diversidad de estrategias, herramientas y recursos que se han empleado son los siguientes.

Al trasladar el proceso enseñanza-aprendizaje presencial a uno soportado por herramientas tecnológicas no ha significado una desventaja en el cumplimiento del plan de estudios pues el 81% de los encuestados afirman que su preparación ha sido adecuada, habrá que trabajar con el 19% que menciona que no o no lo saben, una opción es contar con cursos remediales para fortalecer su preparación. La UV cuenta con un Programa de Apoyo a la Formación Integral PAFI, en donde se brinda enseñanza tutorial para resolver los problemas académicos que presenta el estudiantado en las diferentes Experiencias Educativas, se debe realizar también un diagnóstico de necesidades de formación para detectar las competencias que se deben fortalecer.

Para complementar la pregunta anterior y avanzar en el diagnóstico de necesidades de formación se cuestionó sobre sus competencias. El 64% afirmó que las competencias que ha desarrollado durante la licenciatura les permitieron adaptarse a las nuevas condiciones de trabajo durante el confinamiento; sin embargo, es importante tomar en cuenta al 17% que no lo considera así y al 19% que no sabe, pues seguramente tendrán problemas al incorporarse con éxito al mercado laboral al des-

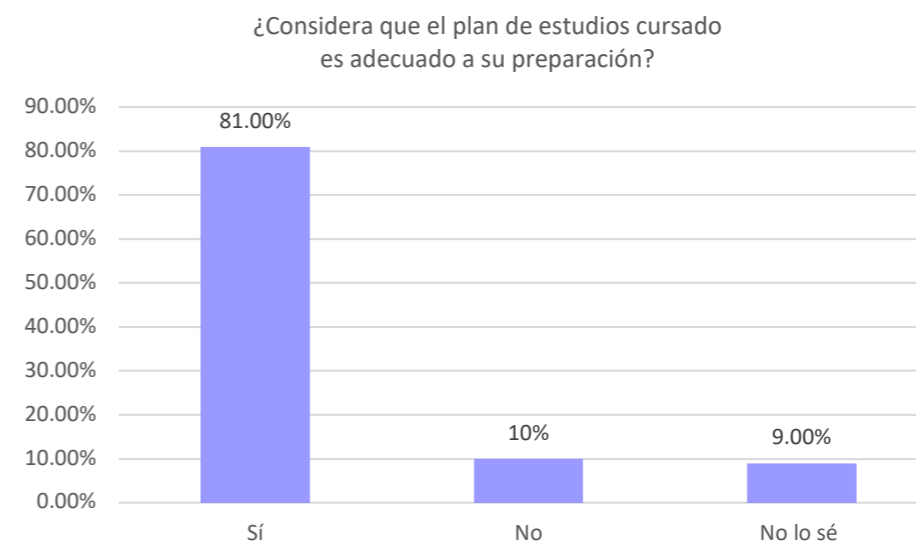


Figura 2. Sobre el plan de estudios

¿Considera que las competencias que desarrolló durante la licenciatura le han permitido adaptarse a las nuevas condiciones de trabajo durante la pandemia?

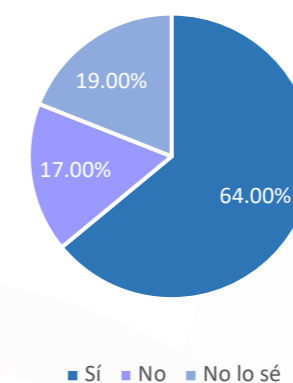


Figura 3. Las competencias y su adaptación a las nuevas condiciones de trabajo

confiar de sus propias competencias «La interrupción de las actividades en centros educativos tendrá efectos significativos en el aprendizaje, especialmente de los más vulnerables» (Cepal, 2020, p. 11).

El reto de la educación a distancia varía sustancialmente por nivel educativo. No es lo mismo enseñar a estudiantes de bachillerato, que de licenciatura o posgrado, ya que la autonomía para el aprendizaje de las experiencias en la escolaridad previa de educación superior, el nivel de conocimientos y el dominio de habilidades es diferente, así como la estructura y el nivel de profundidad de los planes y programas de estudio, los métodos de enseñanza y el número de estudiantes por grupo (Mendiola *et al.*, 2020, p. 19).

En las tendencias de las políticas educativas de las universidades públicas no solo se reconoce su función de formación de los futuros profesionales de las diferentes áreas aprendiendo saberes especializados, desarrollando habilidades de investigación, sino también es la institución donde se aprenden saberes éticos y ciudadanos de forma sistemática y rigurosa; el 91.70% de los encuestados señala que el plan de estudios que ha cursado le ha permitido desarrollar valores éticos para la formación ciudadana.

González-Valencia y Santisteban-Fernández (2016) identifican cuatro tipologías en las que se ha enmarcado la formación ciudadana en occidente. En primer lugar, existen algunas que ponen énfasis en las prescripciones del comportamiento social, el enaltecimiento de la patria y la nación. En segundo, se sitúan aquellas que abogan por la educación en valores en todas sus perspectivas, desde la cognitiva hasta la sociocultural. En tercer lugar, aquellas que poseen una perspectiva más política y orientadas a la transformación social. Y en cuarto y último lugar, aquellas que hacen énfasis en el reconocimiento de la diversidad, el diálogo intercultural, la superación del conflicto y la búsqueda de justicia social. (Fonseca 2019, p. 141).

De acuerdo con esta clasificación es importante que las universidades promuevan la tercera y cuarta tipología para que el egresado pueda desempeñarse con éxito y responsabilidad ciudadana

¿Considera que el plan de estudios que cursó le ha permitido desarrollar valores éticos para su formación ciudadana?

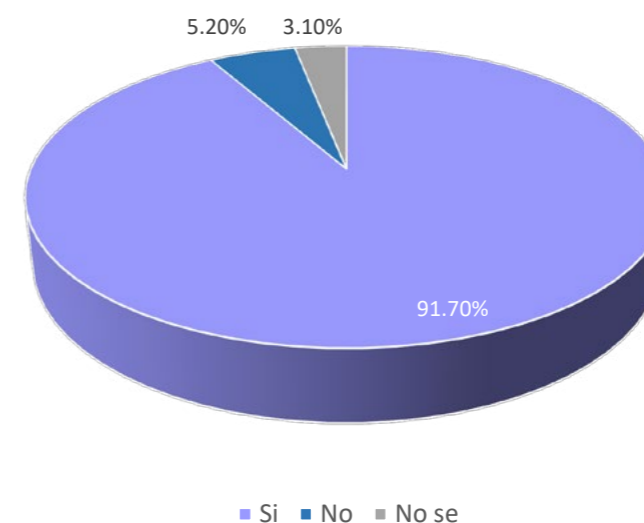


Figura 4. Desarrollo de valores éticos para la formación ciudadana

Una universidad de calidad y de servicio público es aquella que hace más digna la sociedad, convirtiendo a sus estudiantes tanto en excelentes profesionales, como en ciudadanos cada vez más cultos y críticos. Para ello se recomienda que la universidad, el profesorado y sus responsables políticos tengan presente, de manera permanente, que estos resultados se logran cuando se vive en contextos donde la búsqueda de la verdad se practica con rigor; a través de la argumentación, el diálogo y la deliberación abierta; evitando dogmatismos y fundamentalismos, en interacción social y en colaboración con otros (Martínez, 2006, p.89)

Aunque el total de los encuestados desde el inicio de la pandemia han trabajado en casa, solo el 33% señala que las competencias que han desarrollado al cursar la licenciatura les han permitido adaptarse con éxito a las nuevas necesidades que se presentan. El trabajo en casa es todo un reto, combinar las labores del hogar con actividades de trabajo ya sea escolares o propias de la profesión es complicado, si a esto se le



Figura 5. Necesidades a las que se ha adaptado con éxito durante la pandemia

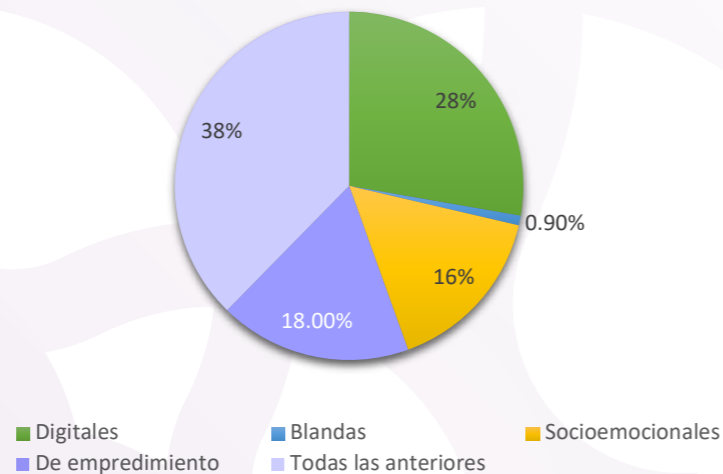


Figura 6. Habilidades que se deben fortalecer en el plan de estudios

agregan las condiciones de encierro, la mala administración del tiempo, la inestabilidad económica y problemas de salud; se puede presentar el síndrome del agotamiento o síndrome de desgaste profesional definido «como un estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo causado por la participación prolongada en un ambiente estresante» (De Arco y Castillo, 2020, p. 119 citando a Copca *et al.*, 2017).

Por su parte, Lilian De Arco y José Castillo (2020, p. 120) recomiendan seis estrategias para combatir el síndrome de Burnout o de agotamiento:

1. Identifique los factores estresantes que originan este síndrome.
2. Aprenda a administrar estos factores estresantes que conllevan al agotamiento del trabajo. Una vez que se haya identificado los factores que alimentan los síntomas de Burnout, realice un plan para resolver los problemas.
3. Cambie de actitud.
4. Realice alguna actividad física, por ejemplo: trotar, patinar, nadar, caminar, pedalear en bicicleta, esto permite mejorar el estrés. También permite desconectarse del trabajo por unas horas.
5. Tome descansos cortos durante todo el día.
6. Ocupe parte de su tiempo practicando sus hobbies o realizando aquellas cosas que tanto le gustan.

Las y los estudiantes y egresados de ambos programas educativos consideran la importancia del desarrollo de todas las habilidades para fortalecer los planes de estudio, al menos así lo considera el 38%. Al respecto, las habilidades digitales son importantes para el 28% del alumnado encuestado:

Muchos adolescentes y jóvenes, a diferencia de sus profesores, son usuarios experimentados de las redes de ordenadores (...) Ciertamente este tipo de usuarios jóvenes poseen las habilidades y destrezas necesarias para desenvolverse satisfactoriamente ante la cultura digitalizada. Pueden buscar información, comunicarse con otros sujetos, obtener recursos, etc. Estamos ante una nueva

generación que necesita otros modelos de escolaridad y enseñanza. (Area, 2001, p. 97)

El 18% del alumnado pondera la importancia de desarrollar habilidades para el emprendimiento, en este sentido tener visión, liderazgo, responsabilidad y toma de decisiones son actitudes que deben dar a conocer tanto en el entorno virtual como en el real.

En tiempos de pandemia, las habilidades socioemocionales están presentes en cada actividad escolar, ya que al no existir un contacto «cara a cara» se genera un sentimiento de incertidumbre por no saber lo que les espera en el ámbito laboral. Al respecto, las habilidades blandas se definen como aquel grupo de destrezas adquiridas por la persona, en este caso por los protagonistas del proceso de Enseñanza–Aprendizaje, quienes tienen la característica de optimizar el desempeño académico-profesional (Duckworth y Yeager, 2015; Siqueira, 2017).

En este sentido, la labor de las IES y de los docentes universitarios será la de coadyuvar con los estudiantes al logro de estas habilidades que le son necesarias para su mejor desenvolvimiento durante el tiempo dedicado al estudio y en un futuro inmediato la favorable inserción de los egresados al ámbito laboral.

¿Qué modalidad considera que puede favorecer el retorno seguro a las aulas y el cumplimiento del plan de estudios en la Universidad Veracruzana?

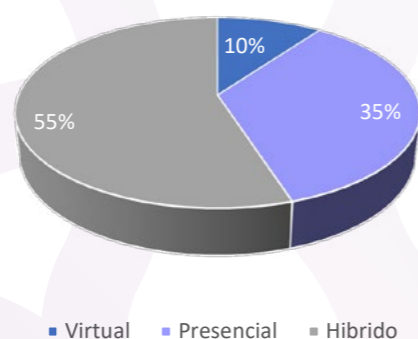


Figura 7. Modalidad de trabajo académico para el retorno seguro a las aulas.

El 55% del estudiantado respondió que la mejor modalidad para favorecer el retorno seguro a las aulas es la híbrida, por su presencia disruptiva en el ámbito universitario. Al respecto, la educación híbrida implica la construcción de una nueva educación, formas de gestión diferenciadas con uso de formas sincrónicas, asincrónicas, automatizadas y manuales; dinámicas más flexibles para atender la creciente demanda de acceso y promover la creación de diversidad de ambientes de aprendizaje ajustados a las singularidades de los diversos campos profesionales, del conocimiento y sociales. Es la expresión integrada de las propias pedagogías informáticas y de los impulsos a la internacionalización de la enseñanza y la movilidad académica (Rama, 2021, p. 117).

Por otra parte, es pertinente señalar que, en ambos programas educativos, tanto egresados como estudiantes señalan que la modalidad presencial es la que se requiere, debido a que consideran que el aprendizaje no es el mismo. En contraposición al 15% que prefiere que sea presencial, se encuentra un 35% de futuros egresados que consideran que la mejor modalidad en tiempos de pandemia es la virtual, ya que les permite conocer otras formas de aprendizaje a través de diversas aplicaciones digitales:

La educación híbrida es la derivación de la introducción de las pedagogías informáticas en la educación presencial, de la articulación de multimodalidades educativas no fragmentadas, sino que permiten realizar trayectorias académicas entre ellas, del uso de plataformas donde las actividades presenciales se mezclan junto a una diversidad de recursos de aprendizajes que provienen de las clases, los laboratorios y de las bibliotecas y de los multimedia. La educación híbrida expresa una articulación entre el trabajo docente y los ambientes virtuales, y al tiempo mejora las experiencias estudiantiles y docentes y crea interacciones pedagógicas más acordes a las realidades sociales. (Rama, 2021, p.119)

El 42.5% de los encuestados respondieron que para poder cumplir con los objetivos del perfil de egreso durante el período de pandemia

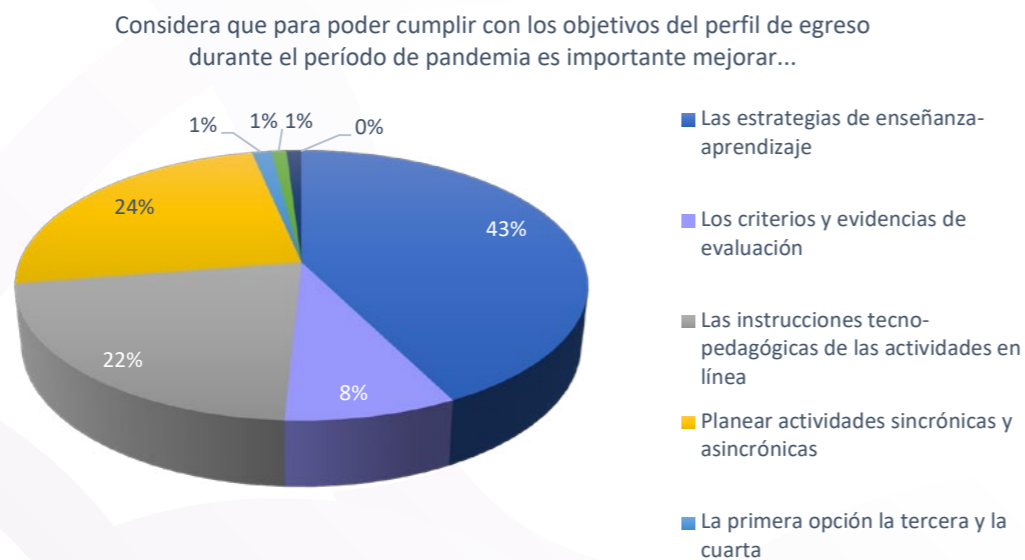


Figura 8. Aspectos a mejorar para cumplir con los objetivos del perfil de egreso durante el período de pandemia

es necesario mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje. En ese tenor, Díaz-Barriga y Hernández (2002) distinguen entre estrategias de aprendizaje, que conceptualizan como aquellos «procedimientos que el alumno utiliza en forma deliberada, flexible y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo de la información» (p. 430); y por otra parte señalan que las estrategias de enseñanza, son «procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza usan de manera flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizaje significativo en los alumnos» (*idem*).

Un 24.20% considera que la planeación de actividades sincrónicas y asincrónicas son importantes en la asignación de actividades a realizar dentro del nivel universitario, ya que, al no ser una modalidad pre-

sencial, en ocasiones no se puede estar presente en actividades que son sincrónicas, pues muchos de ellos trabajan o no cuentan con una buena conexión que les permita estar conectados totalmente. Finalmente, el 21.70% respondió que los docentes deben de instruir y dejar en claro las instrucciones tecno pedagógicas, a fin de que las actividades en línea sean comprendidas por todos.

Conclusiones

A partir de los datos que se presentan se puede establecer que la tendencia de la enseñanza universitaria tendrá que ser de renovación y transformación, asumiendo la responsabilidad social de continuar formando profesionales capaces de responder a todas y cada una de las secuelas que nos deje la pandemia y cualquier otro problema que se presente en los tiempos venideros con una actitud proactiva, para ello será necesario evaluar el rol de los académico, de los estudiante, el modelo educativo y el currículo.

En relación con el rol del docente, aunque en este último año se ha avanzado a pasos agigantados en el uso de la tecnología, se tendrán que seguir fortaleciendo las habilidades digitales para asegurar una verdadera enseñanza virtual mediante estrategias tecno pedagógicas.

Con relación a los estudiantes se tendrán que fortalecer aspectos como el trabajo autogestivo, su capacidad de resiliencia, sus habilidades digitales, socioemocionales, habilidades blandas y de emprendimiento

El modelo educativo debe replantearse para dar paso a la flexibilidad, la internacionalización y el sentido humanista con ambientes de aprendizaje diversos, teniendo como herramienta principal la tecnología.

El currículo debe dar prioridad a las competencias y saberes que aseguren que los egresados puedan incorporarse a las nuevas condiciones del campo laboral con éxito, como son las habilidades digitales, blandas, socioemocionales y de emprendimiento.

Referencias

- Altbach, P. (2008). *Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización*. [https://uBpcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7931/02%20\(5-14\).pdf](https://uBpcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7931/02%20(5-14).pdf)
- Area, M. (2001). *¿Hacia un futuro imperfecto? Pensar la Educación en la Era Digital*. En M. Area (Ed.), *Educación en la Sociedad de la Información*. España.
- Cepal, N. U. (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del Covid-19: efectos económicos y sociales.
- De Arco Paternina, L. K., & Castillo Hernández, J. A. (2020). Síndrome de Burnout en época de pandemia: caso colombiano. *Interconectando saberes*, 5(10), 115-123.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª ed.). México: McGraw Hill
- Duckworth, A., Yeager, D. (2015). Cuestiones de medición, evaluación de las cualidades personales distintas de la capacidad cognitiva para fines educativos. https://www.researchgate.net/publication/276466956_Measurement_Matters_Assessing_Persona
- Fonseca, C. & Labraña, C. (2019). Escuela y Formación ciudadana: Concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2).
- Fronzizi, R. (1941). Función social de la universidad. https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/3333/RU008_09_A007.pdf
- Houssay, B. (1941). Función social de la Universidad. Best Hermanos. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000112.pdf>
- Julca Meza, E. (2016). Conceptos básicos de la educación universitaria. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, 30.
- Ponce, M. (2016). La autogestión para el aprendizaje en estudiantes de ambientes mediados por tecnología. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(12), 1-23.
- Organista, J., Sandoval, M., McAnally-Salas, L. & Lavigne, G. (2016). Estimación de las habilidades digitales con propósito educativo de estudiantes de dos universidades públicas mexicanas. *EduTEC: revista electrónica de tecnología educativa*.
- Rama, C. (2021). La nueva educación híbrida. En *Cuadernos de Universidades*. No. 11 https://www.udual.org/principal/wpcontent/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe
- Martínez Martín, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2006, No. 42, pp. 85-102.
- Mendiola, M. S., Hernández, A., Torres, R., Carrasco, M. D. A. S., Romo, A. K. H., Mario, A., & Cazales, V. (2020). Retos educativos durante la pandemia de Covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista digital universitaria*, 21(3), pp. 1-24.
- Siqueira, C. (2017). 5 habilidades blandas fundamentales para triunfar en la actualidad. Universidad de México. <https://www.universia.net/mx/actualidad/empleo/5-habilidades-blandas-fundamentales-triunfar-actualidad-1154123.html>

El impacto del Covid-19 y el riesgo escolar en la trayectoria escolar de los estudiantes de licenciatura en la UAGro

Uribel Cruz Hernández

Universidad Autónoma de Guerrero

ucruz@uagro.mx

Resumen

La crisis mundial de Covid-19 ha afectado a los sistemas educativos de todo el mundo, tal y como es el caso de las instituciones de educación superior (IES), ya que la mayoría de ellas se han visto obligadas a cerrar sus instalaciones y suspender temporalmente el aprendizaje dentro del campus (UNESCO, 2020a). La UAGro desde marzo de 2020 cambió la forma de educar para dar continuidad y respuesta a los estudiantes, primero vía online y ahora de manera híbrida; con el plan de continuidad implementado se capacitó a los docentes de la institución, así como a las y los estudiantes en el uso de plataformas digitales para llevar a cabo las actividades académicas con la intención de no perder sus estudios. Sin embargo, es necesario revisar la trayectoria escolar del estudiantado basado en el riesgo de abandono escolar, así como verificar si el comportamiento de la información en los tiempos de Covid-19 tuvo influencia en el abandono de los estudios.

Se realizó una encuesta para determinar la percepción de los estudiantes sobre si la educación en línea realizada hasta estos días es factor de abandono escolar. Similarmente, se determinó el riesgo escolar a partir del método de procesos de análisis jerárquicos o método de multicriterios para medir el riesgo de fracaso escolar y clasificarlos en bandas de semáforos para determinar y dar seguimiento a los estudiantes ubicados en riesgo escolar alto, de tal forma que las estrategias empleadas por parte de los tomadores de decisiones cuenten con fundamento estadístico.

Palabras clave: Covid-19, riesgo escolar, fracaso escolar, Proceso Analítico Jerárquico (AHP).

Introducción

La Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) ha realizado diversos proyectos para modernizar su oferta educativa y mejorar el quehacer académico de los programas y planes de estudios. En este sentido, el estudio sistematizado de la trayectoria escolar del alumnado representa una nueva corriente de análisis y reflexión en la búsqueda de esquemas que mejoren la calidad de los servicios educativos.

La trayectoria escolar se define como el comportamiento de una cohorte de estudiantes, a partir del seguimiento de su recorrido a lo largo de un período de tiempo, desde su ingreso, permanencia, conclusión de los créditos, requisitos académicos y administrativos establecidos en el plan de estudio (UNESCO, 2020b). Es por ello que el análisis de las trayectorias permite determinar estrategias para mejorar el rendimiento académico y por tanto, la eficiencia terminal de las carreras universitarias.

De esta manera, el análisis de la trayectoria escolar a partir de un conjunto de técnicas sistematizadas permite explicar una serie de circunstancias que inciden en el rendimiento académico del alumnado y por tanto, permite estudiar las posibilidades de éxito o bien, los riesgos que llevan a un estudiante a no concluir. Algunas acciones que ponen en riesgo la conclusión de los estudios son: el índice de reprobación, la falta de asistencia a clases, los hábitos de estudio, las capacidades diferentes, el ámbito familiar en lo referente a la escolaridad y ocupación de los padres, la baja autoestima, la inseguridad, entre otros (Cruz, 2017, p. 35); a todo esto añadimos que la pandemia por Covid-19 vino a poner de manifiesto que la educación superior no estaba preparada para una educación totalmente virtual, pero que se requirió dar continuidad a la educación, así como dar respuesta a los casi 85 mil estudiantes de nuestra institución en la preparación de sus competencias académicas.

La educación superior en tiempos de pandemia

La UAGro reitera a su comunidad estudiantil el compromiso de brindar continuidad en la educación derivado de los acuerdos tomados por la ANUIES en el que se aseguran la continuidad de los cursos de manera «equitativa e inclusiva, identificando y atendiendo oportunamente a

la población estudiantil que se encuentra en condiciones de desventaja socioeconómica» (ANUIES, 24 de abril de 2020).

Comparto la idea de Miguel Román (2020) quien asevera que la situación sanitaria de la pandemia por Covid-19 no sólo representa una crisis de negatividad económica, social, política y educativa, sino también una oportunidad de desarrollar competencias y habilidades.

El riesgo escolar o la intención de abandono en Covid-19

La situación en tiempos de pandemia ha generado en algunos estudiantes una actitud negativa hacia el proceso formativo, debido a la tensión, el estrés, la incertidumbre o las dudas respecto de si serían capaces de cumplir con las exigencias del aprendizaje en esta nueva etapa, puesto que ahora la enseñanza ha cambiado respecto al tipo de formación que conocen, bajo este escenario, serán sus propias competencias estudiantiles las que salgan a relucir.

Lo preocupante ahora es que no sólo los riesgos de abandono escolar «comunes» estarán en juego, sino que el sentimiento de agotamiento puede llevar a una desmotivación académica, una pérdida de interés hacia los estudios, inseguridad, una falta de confianza en sus capacidades e incluso, al abandono de los estudios. Esta realidad concuerda con la idea de Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2021), quienes advierten que el abandono en la educación superior es un tema de gran actualidad, por lo que se buscan soluciones para conseguir una mayor retención de los estudiantes, se trata de un fenómeno complejo y multidisciplinar en el que intervienen variables de muy diversa naturaleza.

A través de las investigaciones realizadas se ha encontrado que el abandono académico se relaciona con la baja participación del alumnado, la insatisfacción con la enseñanza recibida, la escasa motivación por los estudios, las bajas expectativas de autoeficacia, el pobre rendimiento académico o la falta de compromiso con el logro de las metas (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2021, p. 667).

El *riesgo* se define como el producto de la probabilidad de que un evento no deseado ocurra en referencia al efecto que genera al ocurrir. En la mayoría de las aplicaciones del concepto, particularmente en

los análisis tipo costo-beneficio, el efecto se puede medir en función de costos monetarios. En el caso del presente trabajo, se asume que la complejidad del fenómeno de abandono escolar genera una significativa interrelación de conceptos y procesos, lo cual provoca que la determinación de costo se convierta en un término que carece de sentido. Finalmente, el costo del evento incide tanto en los propósitos institucionales de la universidad, como en los personales del estudiante y su entorno cercano, por lo que en una primera aproximación el costo puede ser omitido y el riesgo calculado únicamente por la probabilidad de que ocurra el abandono escolar.

Lo anterior se debe a que un primer acercamiento al análisis de este tema permite hacer notar que, en caso de ocurrir el abandono escolar, la universidad registraría una pérdida en cuanto que dedicó recursos a la formación de una persona que no adquirió lo que se esperaba de ella; por su parte, el o la estudiante perdería tiempo de su vida y sus posibilidades de crecimiento económico y social, tendrían un proceso incompleto. En este orden de ideas, el costo que genera el evento no deseado es total en el sentido de que es una pérdida de tipo catastrófico, tanto para la universidad, como para las y los estudiantes. Con esto, el concepto de riesgo se reduce exclusivamente a la probabilidad de que el abandono escolar ocurra y hace innecesario considerar el costo.

En este sentido, el riesgo que considera el presente trabajo ha sido identificado como la probabilidad de que el abandono escolar ocurra y esta probabilidad es el resultado de la conjunción de distintos factores que ya han sido determinados en las categorías de estudio.

Metodología

A continuación se precisa la metodología empleada. Se realizó una revisión detallada de la Norma Mexicana IMNC ISO 31000:2009 NMX-SAST-31000-IMNC-2016 denominada «Gestión de Riesgos-Principios y Directrices», así como de la norma española UNE-EN31010, denominada «Gestión de Riesgo, Técnicas de Apreciación del Riesgo» y del «Manual para Prevenir los Riesgos del Abandono Escolar en la Educación Media

Superior» emitido por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El análisis partió de la determinación de criterios e indicadores de evaluación del riesgo de fracaso escolar, para lo cual se empleó un instrumento de medición que considera un conjunto de criterios de evaluación que se manifiestan en indicadores con diferentes escalas de medición.

Ante la falta de información histórica que permitiera hacer un estudio explicativo a partir de un análisis bayesiano, se decidió realizar una valoración inicial del riesgo. Se consideró que la técnica multicriterios apropiada es la del Proceso Analítico Jerárquico (AHP por sus siglas en inglés), lo cual permite integrar valoraciones objetivas y subjetivas para consolidar calificaciones de mérito únicas o en vectores que representan valoraciones únicas de objetos en función de sus características.

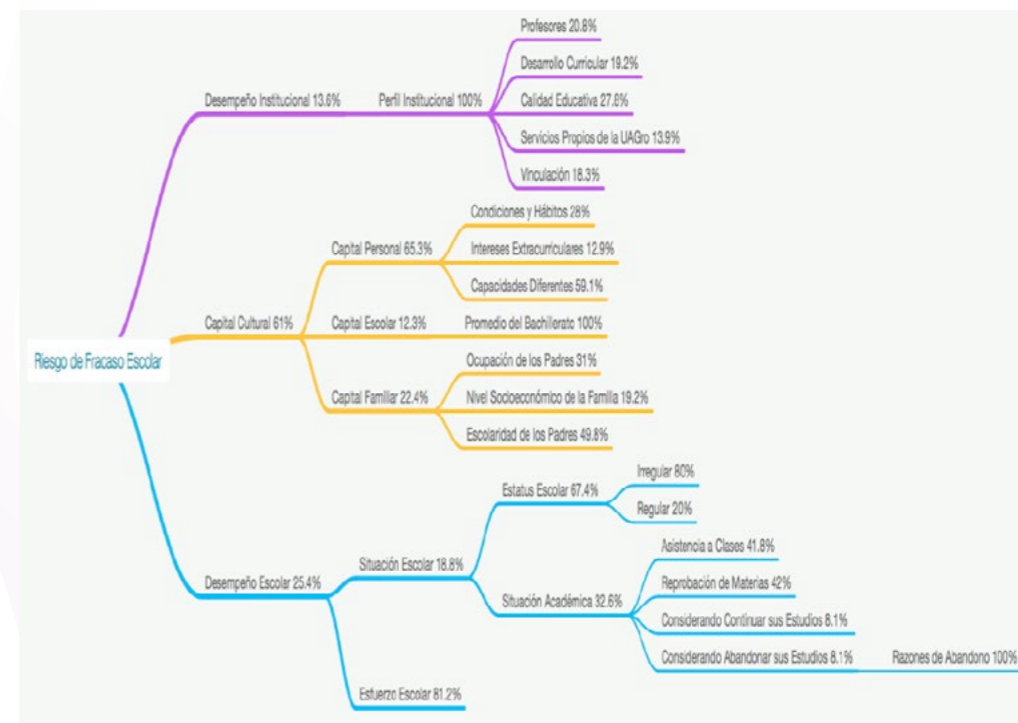


Figura 1. Estructura del modelo de evaluación ponderado.

La evaluación es de carácter multicriterio, es decir, implica indicadores objetivos y subjetivos con diferentes escalas de medición, si bien es cierto que muchas veces se ha cuestionado sobre la objetividad y validez de las inferencias basadas en datos de origen perceptual, se reconoce que actualmente las mejores prácticas señalan que la emisión de juicios ha sido considerada como una práctica cuestionable cuando lo que se requiere es objetividad. Pero un poco de reflexión muestra cómo, aun cuando se obtenga un número a partir de una escala estándar y por tanto la valoración que sustenta el juicio sea considerada objetiva, su interpretación es siempre, repito, siempre subjetiva.

Una vez desarrollado el análisis, el algoritmo de evaluación del riesgo de abandono escolar queda ponderado como se muestra en la Figura 2.

Definido el instrumento de medición, se aplicó una encuesta vía online en la que participaron estudiantes de nivel licenciatura, la encuesta fue de tipo voluntaria y anónima, se recolectaron 2 563 instrumentos.

Resultados

Aunado a la aplicación de la encuesta, se realizó el análisis de información respecto al índice de reprobación de los estudiantes de licenciatura de la Universidad, este cálculo se realizó con los tres últimos ciclos escolares 2019, 2020 y 2021, para efecto de ver si existe diferencia en la comparación de resultados entre estos años. Consideramos aquí que, en la UAGro las clases virtuales iniciaron a mediados de marzo de 2020, el ciclo escolar tuvo continuidad de manera virtual hasta julio 2020, el ciclo escolar 2021 fue totalmente virtual.

En la comparación del índice de reprobación tenemos para el año 2019 un 27.3%, para 2020 el índice de reprobación era de 23.3% y para 2021 se redujo al 11.5%. Los resultados de la figura 2 indican que la mayor concentración del índice de reprobación se tiene en el primer año del periodo analizado. En este caso, existía mayor reprobación cuando las clases eran presenciales (94.21% en 2019, 92.59% en 2020) y para 2021 el índice es de 31.48%.

Las situaciones sociales que dañan la autoestima del alumnado no siempre están directamente relacionadas con sus estudios y con la uni-

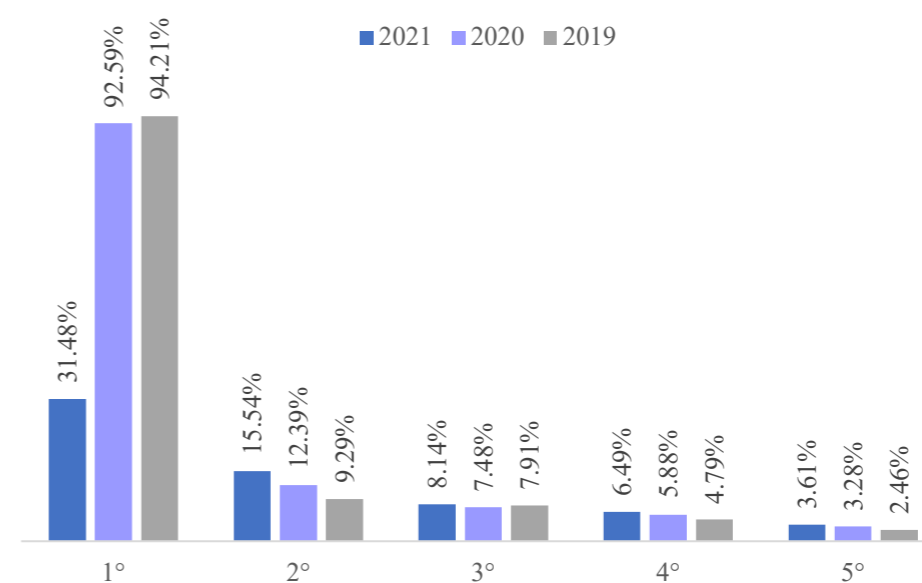


Figura 2. Índice de reprobación por grado escolar y año.

versidad, por ejemplo, en el caso de fallecimiento o enfermedades graves de familiares, o problemas personales con sus padres, hermanos o pareja; sin embargo, para disminuir el riesgo de deserción escolar, las autoridades universitarias y docentes deben estar al tanto de la importancia de estos factores psicosociales en el desempeño de los alumnos. De igual manera, podemos descifrar a partir de la figura 3 que las clases -virtuales, remotas o híbridas- no representan una situación importante para que el estudiante abandone sus estudios, ya que solo el 14% de los encuestados opinan que para ellos representa una situación de riesgo de abandono; por otro lado, se considera determinante la falta de recursos económicos pues es la mayor dificultad que afronta el alumnado para no continuar sus estudios.

Como parte final de este trabajo, se capturó la información generada en el algoritmo de estimación de riesgo descrita en secciones anteriores para determinar el riesgo de fracaso escolar en cada uno de ellos. Cada indicador se construyó en una escala de 0 a 10, lo que permitió obtener una calificación de riesgo por estudiante. Establecimos bandas de

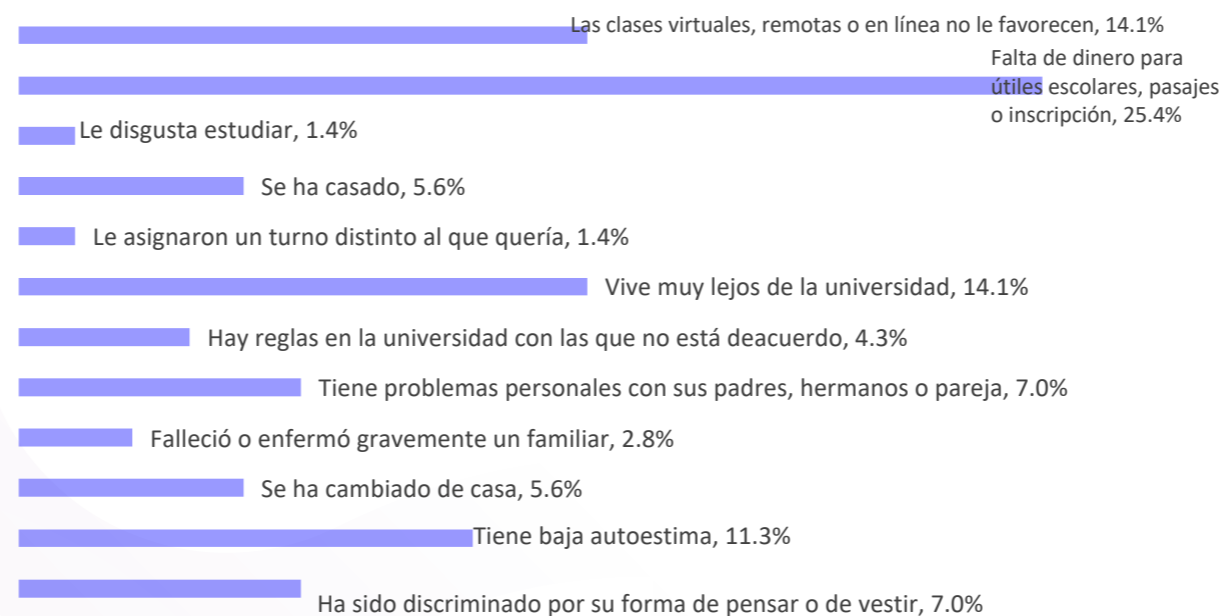


Figura 3. Situaciones que aplican a su caso desde el momento en que inició sus estudios.

riesgo (Norma ISO 31000 Gestión del riesgo) para determinar los niveles de intervención y así poder tratar el riesgo detectado en tres niveles:

- Una banda superior o alta, donde el nivel de riesgo de abandono se considera intolerable, cualesquiera que sean los beneficios que la actividad pueda proporcionar, y donde el tratamiento del riesgo es esencial para cualquiera que sea su coste.
- Una banda media, donde los costes y beneficios se tienen en cuenta y las oportunidades se compensan con respecto a las consecuencias potenciales.
- Una banda inferior o bajo, donde el nivel de riesgo se considera insignificante o tan pequeño que no es necesario tomar medidas para el tratamiento.

En este sentido, la determinación de las bandas se encuentra asociada a los índices de riesgos, lo cual se considera en función de los valores

obtenidos, la asignación de las fronteras de estas bandas tiende a asignarse en función de la experiencia de ejercicios anteriores y es ajustada de manera periódica. Cuando se realiza este ejercicio por primera vez, las fronteras de las bandas de atención se asignan conforme los valores máximos y mínimos obtenidos en los índices de riesgo. Por tal razón, se recomienda establecer las siguientes bandas de atención:

- *Riesgo alto:* Todos los estudiantes que han obtenido un índice de riesgo entre 4.00 y 6.73, que por sus características tienen un alto riesgo de abandono escolar.
- *Riesgo medio:* Los estudiantes que obtuvieron un índice de riesgo entre 2.00 y 3.99, para los cuales se puede considerar que tienen un nivel intermedio de riesgo de abandono escolar.
- *Riesgo bajo:* Los estudiantes que obtuvieron un índice de riesgo entre 0.98 y 1.99 y que en consecuencia tienen un nivel bajo de riesgo de abandono escolar.

La Figura 4 presenta la distribución de los estudiantes en cada una de las bandas. Ésta muestra el riesgo de abandono escolar por clasificaciones (alto, medio y bajo), además se agrega la clasificación por los tres años estudiados en este trabajo. Como podemos observar, existe un alto porcentaje de riesgo de abandono escolar, ya que ha aumentado en los años estudiados. Mientras que en 2019 existía un 8.8% de riesgo de abandono escolar, para el 2020 era del 12.9% y para 2021 alcanzó un 17.8% de riesgo de abandono escolar alto.

Es interesante notar que, aunque existe un índice de reprobación bajo, existe un riesgo de abandono considerable. Aquí se infiere que como docentes se ha tenido consideración a los estudiantes por tiempos de Covid-19 para no reprobarnos; sin embargo, al existir riesgo, se infiere que las calificaciones proporcionadas por los docentes son las mínimas aprobatorias.

Derivado de la encuesta tenemos que existe un 15% de estudiantes que tiene pensado abandonar sus estudios, lo cual coincide con la estimación del riesgo de abandono escolar. Además, al momento de enfren-

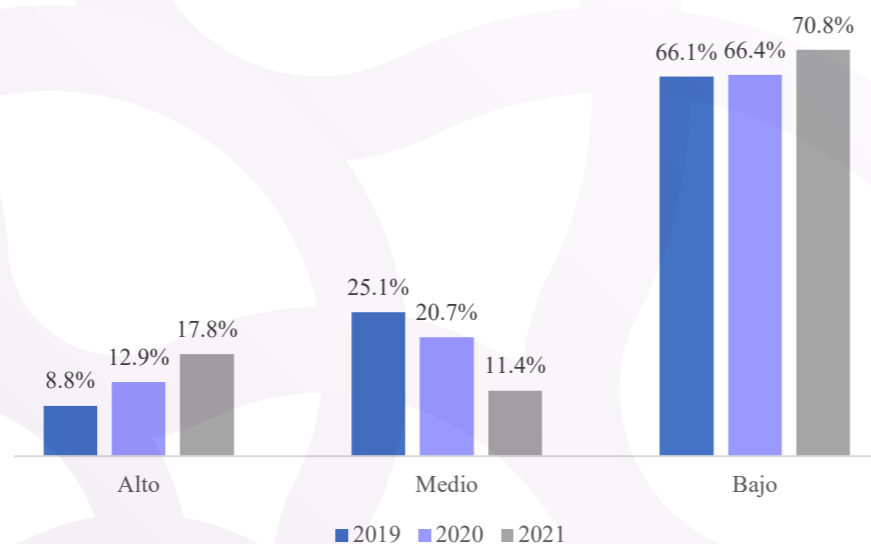


Figura 4. Riesgo de abandono escolar por clasificación y año escolar.

tar problemas en la universidad, son los familiares, amistades, directivos y tutores, las personas a las que más recurren. La situación respecto a la asistencia a clases en la universidad es la siguiente: el 66.6% asiste a todas las clases programadas; el 26% no asiste a todas las clases, pero entrega todas las actividades programadas; el 1.4% falta a clases y no entrega actividades con cierta frecuencia; y el 6% falta a clases con mucha frecuencia debido a las limitaciones de internet.

Conclusiones

La educación superior de licenciatura ha cambiado, actualmente con el modo híbrido que se imparte en la Universidad y con el regreso escalonado a clases presenciales se pretende que volvamos a retomar la educación en la cual, según expertos, con un año de pandemia nos hemos detenido dos años educativamente. El impacto del cierre de las escuelas por la pandemia de Covid-19 en la asistencia escolar y en el aprendizaje parece ser «dramático» en el país, alertó el Instituto Mexicano para la Competitividad (Imco). De acuerdo con el Imco, existe evidencia de que los aprendizajes de los estudiantes mexicanos podrían haberse atrasado un equivalente a dos años, según las primeras estimaciones del Banco Mundial (Carranza, 2021).

A pesar de la perspectiva de un cierre prolongado y la posibilidad de tener que aprender y adoptar herramientas digitales para enseñar la disciplina, se describe la necesidad de «hacer los cambios necesarios en la forma en que entregamos, pero no en lo que entregamos» (Reimers y Marmolejo, 2021, p. 221). A estas alturas los educadores en la escuela debemos aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas.

Así pues, actualmente la mayor responsabilidad de la educación recae en el alumnado debido a que la enseñanza está centrada en el estudiante, mientras que el docente es el facilitador de la información, pero el estudiante es el eje central de la educación, por tanto es necesario que adquiera todas las habilidades necesarias para poder cumplir con su cometido y no quedarse en el camino; en esto, son las políticas gubernamentales las que tienen que entrar en vigor y las instituciones edu-

cativas tienen que transformarse para así contribuir en la educación y con la sociedad que cada día demanda mayores conocimientos y acciones del sector educativo.

El proceso de apreciación del riesgo da importancia al contexto y a otros factores de los que se espera que pudiesen variar con el tiempo y, por tanto, cambiar o invalidar la apreciación del riesgo. Estos factores se deberían identificar específicamente para que sean objeto de seguimiento y revisión, de manera que la apreciación del riesgo se pueda actualizar cuando sea necesario, por lo anterior, se recomienda:

- Realizar ejercicios continuos que permitan observar la evolución estudiada en el presente y generar información que mejore o modifique las hipótesis de trabajo en la apreciación del riesgo de abandono escolar.
- Con base en los resultados del ejercicio sugerido en el punto anterior, precisar las valoraciones de ponderación con la participación de otros profesores que realicen funciones de tutoría y asesoramiento académico.
- Al disponer de una nueva generación de datos sobre la misma población, establecer nuevas hipótesis de carácter explicativo usando otras metodologías complementarias como pudieran ser las redes de tipo bayesiano.
- Con base en la información de este primer estudio generar nuevas líneas de investigación basadas en la experiencia de los docentes que profundicen en la descripción y explicación del riesgo de abandono escolar.
- Crear una red interdisciplinaria entre las diversas unidades académicas para replicar el estudio, lo cual dará como resultado aumentar la experiencia institucional en el tema y mejorar los mecanismos de estimación del riesgo y genera líneas de investigación educativa a los cuerpos académicos.
- Establecer interfaces entre estudios de trayectoria escolar y estudios de egresados para generar un análisis integral de la trayectoria profesional de los estudiantes.
- Generar un plan de acción focalizado en salvaguardar las posibilidades de éxito de los estudiantes ubicados en la banda de alto riesgo, particularmente en lo que se refiere al quehacer de los tutores.
- Diversificar posibles recorridos (instituciones y modelos curriculares); realizar planes de recuperación pedagógica en perspectiva de corto, mediano y largo plazo; reforzar apoyos pedagógicos (recursos profesionales); tener soporte intersectorial a estudiantes y familias (UNESCO; 2020).

Referencias

- Álvarez-P, P. R., & López-A, D. (2021). El burnout académico y la intención de abandono de los estudios universitarios en tiempos de Covid-19. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(90), 663–689. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662021000300663&script=sci_abstract
- ANUIES (2020). El Acuerdo Nacional por la Unidad en la Educación Superior frente a la emergencia sanitaria provocada por el Covid-19. México: ANUIES, 24 de abril, Recuperado de https://web.anuies.mx/files/Acuerdo_Nacional_Frente_al_Covid_19.pdf
- Carranza, F. (2021). *La pandemia de Covid-19 provoca retraso educativo de 2 años, advierte el Imco*. ADNPolítico. 3 de junio. <https://politica.expansion.mx/mexico/2021/06/03/la-pandemia-de-Covid-19-provoca-retraso-educativo-de-2-anos-advierte-el-imco>
- Cruz, U. (2017). *Aplicación del diseño metodológico para estudios de trayectoria escolar. Caso Facultad de Enfermería No. 2. Universidad Autónoma de Guerrero*.
- Miguel R, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (Especial), págs. 13–40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.especial.95>
- Reimers y Francisco Marmolejo, F. M. (2021). *La colaboración escuela universidad durante la pandemia. Manteniendo las oportunidades educativas y reinventando la educación*. ANUIES. <http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/211001101752Colaboracion+escuela-universidad+Libre+acceso.pdf>
- UNESCO. (2020a). *Nota temática sobre el compromiso de las instituciones de educación superior con la comunidad*. UNESCO.
- UNESCO. (2020b). *¿Cómo garantizamos la continuidad de trayectorias educativas durante y después de la Covid-19 en América Latina y el Caribe? Resumen del seminario n°13 para América Latina*. Unesco.org. 25 de julio, <https://es.unesco.org/news/como-garantizamos-continuidad-trayectorias-educativas-durante-y-despues-Covid-19-america-latina>



Egresados

La automatización y transformaciones: apuntes sobre el panorama del futuro del trabajo, las ocupaciones y habilidades de las personas en México

Vania Sarahi Ramírez Islas

Universidad Autónoma Metropolitana

al2212800614@azc.uam.mx

Resumen

El presente documento tiene como objetivo examinar brevemente la robotización de las tareas que actualmente desarrollan las personas trabajadoras en México; asimismo explora cuáles son las habilidades de los trabajadores jóvenes y su relación con los nuevos empleos que demanda el mercado laboral. Con este fin, se analizan los contextos sociales más relevantes, así como los hallazgos provenientes de estudios académicos y organismos internacionales, donde se advierten ciertos consensos: 1) las megatendencias mundiales son el componente esencial de transformación sobre el empleo en las sociedades, son los cambios tecnológicos uno de los más potentes; 2) las habilidades básicas y rutinarias tienden a ser las actividades más automatizables, y 3) el incremento de conocimiento y reciclado de habilidades de por vida es un factor clave para permitir la empleabilidad de las personas. Para este propósito, se utilizó una metodología cualitativa exploratoria que pretende indagar en los datos y estudios realizados respecto a este tema de investigación.

Palabras clave: Cuarta Revolución Industrial, automatización, empleo, jóvenes, habilidades, México

Introducción

¡El futuro del trabajo ha llegado! Estamos en medio de uno de los cambios paradigmáticos más relevantes de la historia humana, en donde el empleo desempeña un papel central en nuestras vidas y en la sociedad. Los cambios estructurales y conceptuales son tan profundos que todas las estructuras sociales se reconfiguraron; los métodos de producción, los esquemas de contratación, los horarios y la presencia física en las oficinas se abandonarán o transformarán, como ha sucedido a partir de la digitalización provocada por la prolongación de la pandemia Covid-19. Ésta, no es una crisis de empleo, sino la entrada de la Cuarta Revolución Industrial, cuando las personas buscarán una mayor igualdad de condiciones y una mayor calidad de vida, al tiempo que se enfrentan a las megatendencias globales como el cambio poblacional, la globalización, las economías impulsadas por la demanda, la automatización de los procesos, las diversas formas de contratación, las nuevas habilidades y capacidades y el desvanecimiento de los límites del mercado.

Las revoluciones industriales representan las grandes transformaciones que han configurado un mundo, donde la tecnología y la innovación han sido factores de cambio que afectan al progreso técnico, el empleo y la prosperidad (González-Páramo, 2017, p. 2). En los últimos años ha surgido una preocupación constante acerca de los efectos que la tecnología pueda ejercer en los empleos, principalmente su destrucción provocada por una *automatización integrada* o producción efectuada sin intervención manual (Coriat, 2002, p. 45), da como resultado la sustitución del capital por el trabajo, y fuerza a que los trabajadores restantes tengan que cambiar sus habilidades para encontrar nuevas fuentes de empleo.

Justificación

Las prospectivas y transformaciones relacionadas con el futuro del trabajo se han acelerado, es por ello por lo que la toma de decisiones políticas será fundamental para adoptar medidas que no dejen a nadie atrás. Desde los subsidios de desempleo, la adopción del trabajo a dis-

tancia, las capacidades de la protección social, garantizar los apoyos sociales, y las numerosas interrupciones del mercado laboral son temas relevantes y urgentes que transformarán el trabajo en México en un presente que ya no es distópico. Bajo ese contexto relacionado con la Cuarta Revolución Industrial y la automatización de procesos que afectan masivamente a la empleabilidad de las personas, este documento pretende explorar cuáles son las habilidades para desarrollar para ocupar o transformar los empleos relacionados con el sector de servicios en México, y así contribuir con evidencia sustantiva a la reflexión urgente respecto al futuro del trabajo en el país.

Problema

Se considera que la Cuarta Revolución Industrial y la automatización de procesos, presentes en el desarrollo de las sociedades contemporáneas, traen como consecuencia la disminución de la empleabilidad a nivel mundial, impacta negativamente a la oferta laboral -dentro del sector de los servicios- de las y los jóvenes recién egresados de las licenciaturas relacionadas con dicho sector.

Ofrecer soluciones al respecto, requiere, entre otras acciones, de un análisis de las habilidades a desarrollar por estos jóvenes para poder ocupar o transformar los empleos con bajo índice de automatización existentes. Así, se han llevado a cabo diversos estudios al respecto, cuyos resultados -obtenidos a partir del uso de análisis cuantitativo- en la mayoría de los casos, han llevado a obtener conclusiones que difieren de los resultados reales, en virtud de la falta de estudios mixtos que conlleven el uso de análisis cuantitativos y cualitativos para representar un panorama más amplio, y por ende, una interpretación eficaz de la información sobre los temas laborales.

Metodología

Se considera éste un estudio de tipo exploratorio que integra datos cualitativos a partir del análisis de datos históricos y las tendencias nacionales y mundiales. El presente documento se integra a un estudio

más grande que pretende comprender las grandes transformaciones laborales relacionadas con la automatización para crear métodos para la representación visual de datos que permitan una efectiva interpretación, y con ello poder aportar información significativa para la solución del problema laboral expuesto.

Desarrollo del análisis exploratorio

Exploración histórica de las grandes transformaciones tecnológicas

Hace más de un siglo dos grandes pensadores hacían predicciones sobre el futuro de las naciones y particularmente del empleo de las personas trabajadoras. En el artículo titulado «Los nietos de Keynes y los trabajadores de Marx en las plataformas digitales. Por qué el trabajo humano todavía es importante» Ekbja y Nardi (2019, p. 1) razonaron sobre dichas predicciones al considerar los estudios de Keynes y Marx.

Para el economista John M. Keynes el desempleo tecnológico es causado por «el hallazgo de ahorrar la utilización del factor trabajo, supera la tasa a la que se debe crear nuevos empleos» (Keynes, 1930, p. 330), el autor establece el postulado de que no existe verdaderamente un mercado ligado a la demanda de empleos ya que son las y los empleadores quienes generan los empleos y tienen la iniciativa en cuanto al número de espacios disponibles, con un salario fijo independientemente del volumen. Consideró también que existió una inevitable e intrínseca relación entre los empleos y el progreso tecnológico y señaló que hacia 2030, los trabajadores laborarán 15 horas semanales, lo cual no se ha cumplido cabalmente, pero sí existe evidencia sustancial de cómo se han reducido las jornadas laborales desde 1930.

Por su parte, Marx sostuvo que la automatización se presenta cuando existen fuerzas laborales y la máquina sustituye el trabajo; por tanto, la maquinaria se incorpora cuando la capacidad laboral existe en masa y atañe al trabajador, quien desempeña más tiempo en sus funciones, el autor sostuvo un postulado que tiene una precisa cercanía con la realidad:

En el sistema automático el talento del obrero es desplazado progresivamente[...] El perfeccionamiento de la maquinaria no sólo requiere una reducción en el número de los obreros adultos ocupados para alcanzar determinado resultado, sino que sustituye una clase de individuos por otra clase, los más calificados por los menos calificados, adultos por jóvenes, hombres por mujeres (Marx, 1857-1858, p. 232).

En ese sentido, Marx fue certero en vaticinar el desplazamiento de los trabajadores más calificados por aquellos que poseen menos capacidades valiosas. «Hoy el trabajador de una fábrica —que siempre estuvo amenazado por las máquinas— no es la preocupación más relevante porque el amenazado es cualquiera, somos todos» (Anders, 2011, p. 13), esta cita muestra que la obsolescencia del hombre es un supuesto en la antropología filosófica de la tecnocracia, no como un grupo de especialistas tecnócratas sino que hace referencia a que el mundo en el que vivimos es técnico, caracterizado por las tecnologías ubicuas y móviles que a través de pequeños sensores configuran al mundo.

A diferencia de las tres revoluciones técnicas anteriores, marcadas por la modificación de los procesos de producción -máquina de vapor, electricidad y electrónica- la Cuarta Revolución Industrial, genera cambios históricos en términos de su amplitud y profundidad (combinación de múltiples tecnologías que transforman la economía, los negocios, la sociedad y las personas), velocidad (por su ritmo exponencial) e impacto (debido a los cambios sobre la complejidad de los países, las empresas, la industria y sociedad) (Klaus, 2016).

Las megatendencias mundiales

Exploración cuantitativa

México enfrenta retos relevantes que se han agudizado con la pandemia del Covid-19. A pesar que la economía mundial ha mejorado durante 2021, los rezagos dejados desde 2019 cuando se registró una disminución en la tasa de crecimiento del 0,1% han sido arrastrados hasta

2021, con una poco alentadora tasa de crecimiento anual del 4.8% en comparación con 2020 ya que la economía se contrajo (-) 8.7% anual en el mismo trimestre de 2020 y luego (-) 18.7% anual en el segundo trimestre de 2020 (México cómo vamos, 2021). Este impacto se ve reflejado en la pérdida de empleo que según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi, 2021), que muestra una tasa de desempleo de 4.2% de la Población Económicamente Activa en septiembre de 2021, por debajo de 5.1% en el mismo mes de 2020 (Figura 1).

Es relevante reconocer la integración económica a nivel mundial, y cómo la tecnología ejerce una fuerza única y extendida, sin embargo, las diferencias regionales y sectoriales han llevado a la polarización del

empleo y la creación de ciertos grupos que aprovechan las oportunidades que ofrecen estos cambios.

Como resultado, se producen transformaciones radicales en la sociedad que afectan directamente la empleabilidad de las personas, estas transformaciones van desde el orden poblacional hasta el tecnológico. Las «megatendencias» o factores que definen el mundo son las siguientes:

Cambios tecnológicos

Las transformaciones relacionadas con la rápida digitalización, en gran medida han sido positivas a lo largo de la historia de la humanidad,

Indicadores del Mercado Laboral

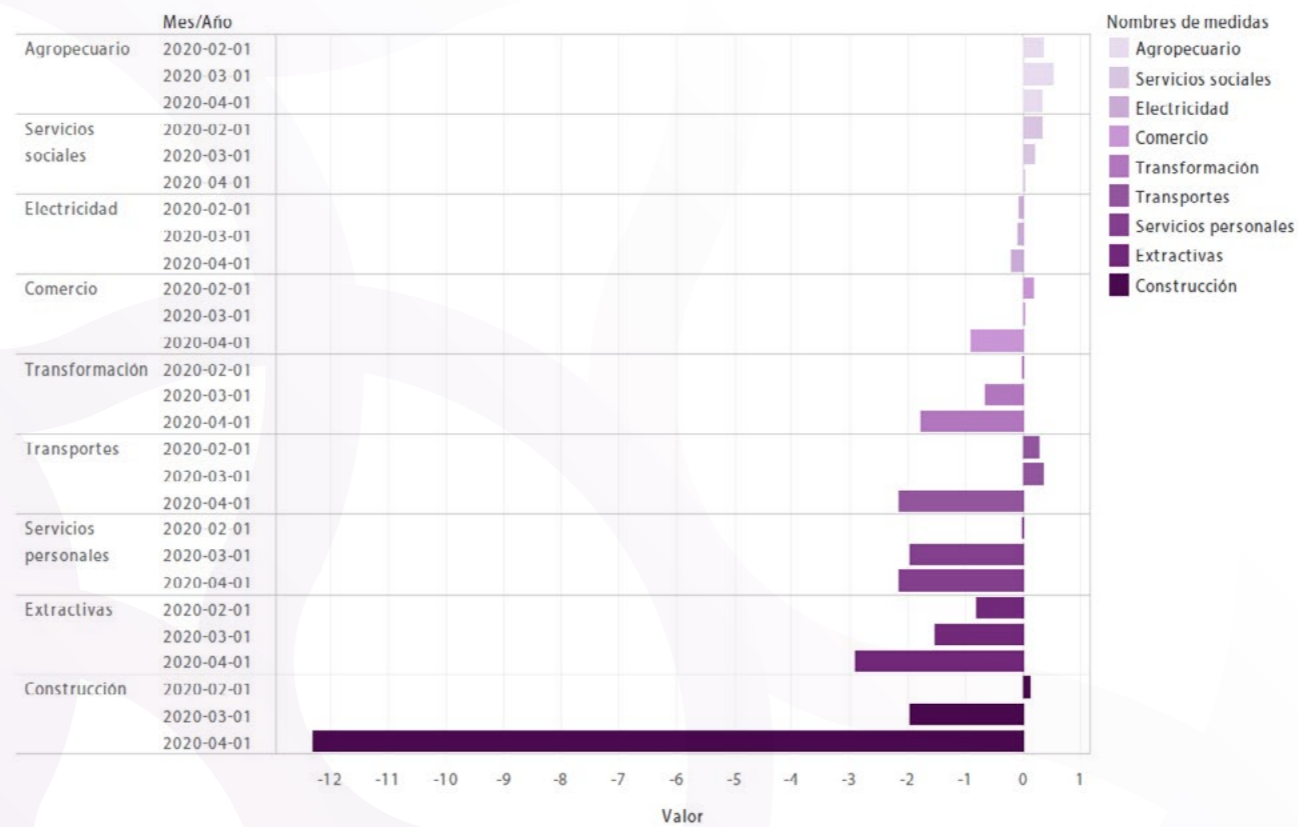


Figura 1. Puestos de trabajo afiliados al IMSS por rama

Fuente: Información obtenida con datos del Informe trimestral enero-marzo 2020, Banco de México.

y muchos estudios han presentado inquietudes sobre el alcance de los malos trabajos o su profunda relación con la automatización. Al contrario de los análisis más pesimistas, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE, estima que sólo el 14% de los trabajos actuales están amenazados por la automatización total (Nedelkoska & Quintini, 2018).

A pesar de lo anterior, el nacimiento de nuevos mercados basados en plataformas digitales promueve el trabajo informal, la automatización de procesos demanda nuevas habilidades y rezaga las obsoletas, genera nuevos paradigmas de producción en una industria 4.0, e incrementa la desigualdad debido a la brecha digital.

Alta demanda de servicios y productos industriales (economías en desarrollo)

Según los datos del Banco Mundial, es indudable que el aumento del empleo en los servicios ha sido robusto, y además de una disminución del porcentaje del valor añadido del PIB por la industria, que ha sido una tendencia constante durante las dos últimas décadas. Lo anterior es el resultado de la apertura comercial y el aumento de los niveles de renta, que crea una mayor demanda de bienes y servicios, así como una reducción de los costes de conectividad (demanda de productos), al tiempo que aumenta las exportaciones con capital de las economías avanzadas y la mano de obra intensiva de las economías emergentes.

Cambios demográficos

La constitución de la población también es clave para discernir los cambios que sufrirá el país en su composición poblacional. El Consejo Nacional de Población estimó que en 2021 la población asciende a 128 972 439 personas, de las cuales el 51% son mujeres y el 49% son hombres. Lo relevante es que la población mexicana, al igual que los países de otras regiones del mundo comenzará a envejecer, tan sólo basta revisar el crecimiento poblacional en 2021 que es de 0.9 que representa 1 162 885 y la tasa del 0.1 estimado hacia 2051 que representa 145 957 personas (Conapo, 2021).

Esta etapa se le conoce como el bono demográfico, periodo en que la población en edad de trabajar ya sea activa o inactiva, sobrepasa el porcentaje de personas desfavorecidas económicamente, como los niños y los ancianos; lo que significa que pasaremos de tener 9 763 558 de adultos mayores en 2020 a 24 893 097 en 2050 (Figura 2) que no podrán trabajar y necesitarán de las pensiones para vivir.

Nuevos modelos de contratación y estructuras empresariales

Otro cambio significativo en el empleo en el mundo es el surgimiento de otros modelos empresariales que continuarán ampliándose en los próximos años y centrarán otras formas de trabajo informal, como el empleo temporal (empleo de corta duración), el empleo temporal a través

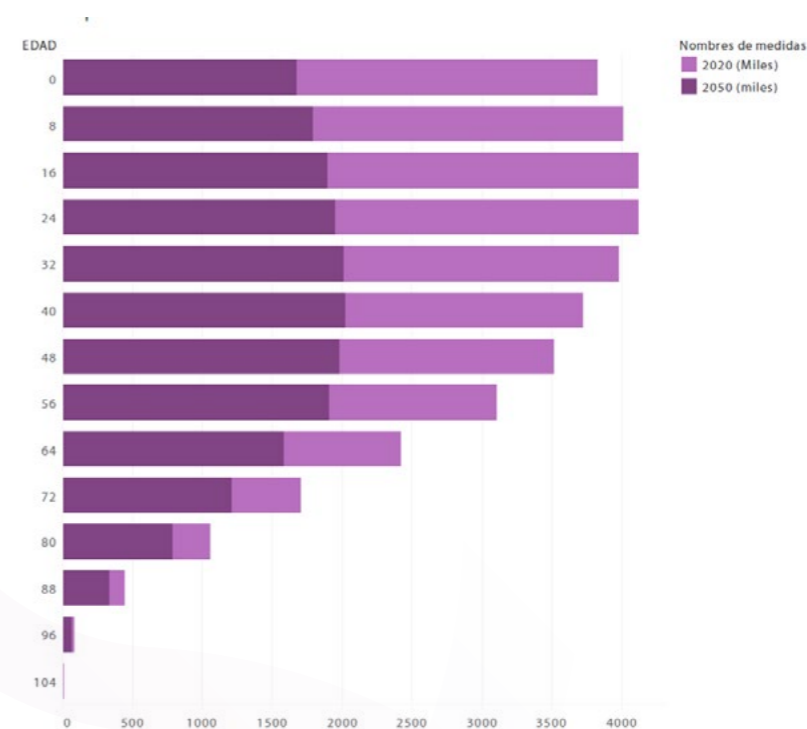


Figura 2. Población por grupo de edad

Fuente: Información obtenida con datos de la Conapo 2020.

de agencias u *outsourcing*, el empleo a tiempo parcial (duración indefinida del trabajo) y el empleo bajo demanda. A escala mundial, el sector informal ha evolucionado y ahora está presente en diferentes países en desarrollo. En el caso de México, responde con las cifras de la región, donde 6 de cada 10 empleos son informales (OIT, 2021).

Las habilidades y el impacto de la automatización de tareas

Entre los hallazgos encontrados en el análisis exploratorio de datos sobre las megatendencias mundiales, quizá una de las hipótesis más consistentes es que la transición hacia nuevos empleos depende en gran medida de la adquisición de habilidades y conocimientos por parte de

los trabajadores. Incluso en países como Estados Unidos, los empleos con un nivel relativamente alto de experiencia han aumentado significativamente, incrementa así las brechas y desajustes entre habilidades y salarios. Por lo tanto, la empleabilidad en México está sujeta a contratos que estipulen niveles y conocimientos superiores.

La intersección entre máquinas y trabajadores también ha dado la apertura para la creación de nuevas ocupaciones que no existían, sin embargo, para que los trabajadores lleguen a ocupar esas posiciones, es necesario que adquieran nuevas habilidades durante toda su vida laboral. Lo anterior ha sido enunciado por los reconocidos investigadores de Oxford Osborne y Frey, quienes en su famoso estudio *The Future of Employment: How Susceptible Are Jobs to Computerisation?* (Frey y Osborne, 2017), analizaron la posibilidad de que 702 ocupaciones sean computarizadas o sustituidas por procesos automatizados.

El experimento realizado por Osborne y Frey fue replicado por el Banco de México (Banxico, 2018), da como resultado que el 65% de la población empleada en México tiene un alto rango de probabilidad de automatización y es similar a otros países en desarrollo (Figura 4), dicho porcentaje es menor en el norte y en la región centro del país. A pesar de ello gran parte de la población trabajadora, especialmente en las regiones más rezagadas tienen mayor riesgo de que sus actividades sean automatizadas.

A pesar de que la cifra puede parecer abrumadora, otras investigaciones refutan la metodología debido a que carece de un análisis del contexto mundial. Entre algunos de los elementos que hacen diferir de Osborne y Frey, es que la población en México es joven y los bajos salarios pueden ralentizar el proceso, donde la digitalización podría aumentar el PIB de México de \$82 mil millones a \$144 mil millones anuales para 2025.

Las habilidades y la tecnología

A medida que las máquinas y la inteligencia artificial desarrollen actividades rutinarias, la demanda de este tipo de habilidades donde las máquinas no son buenas empezará a aumentar. Como resultado, los empleos como los conocemos hoy se verán afectados por los avances

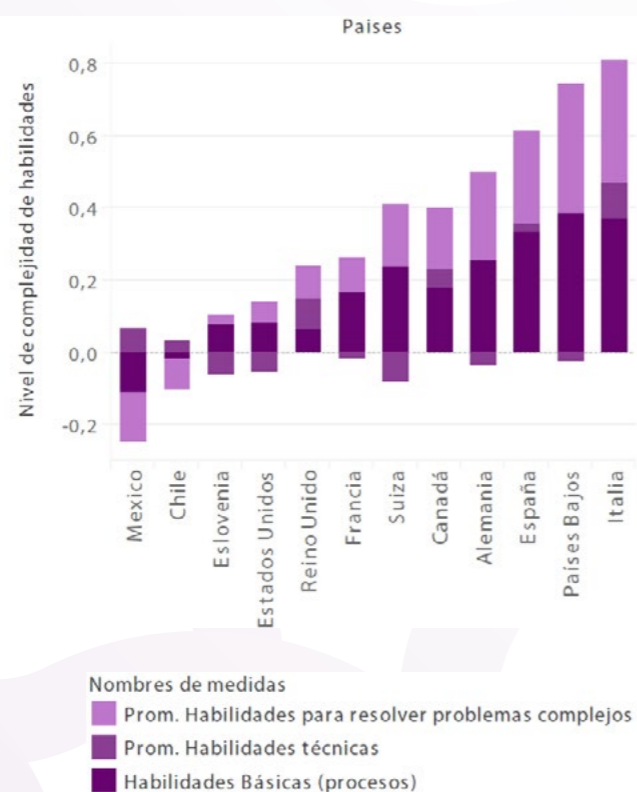


Figura 3. Relación de las habilidades de los trabajadores de México con respecto a otros países

Fuente: Información obtenida con datos de la OCDE, 2020.

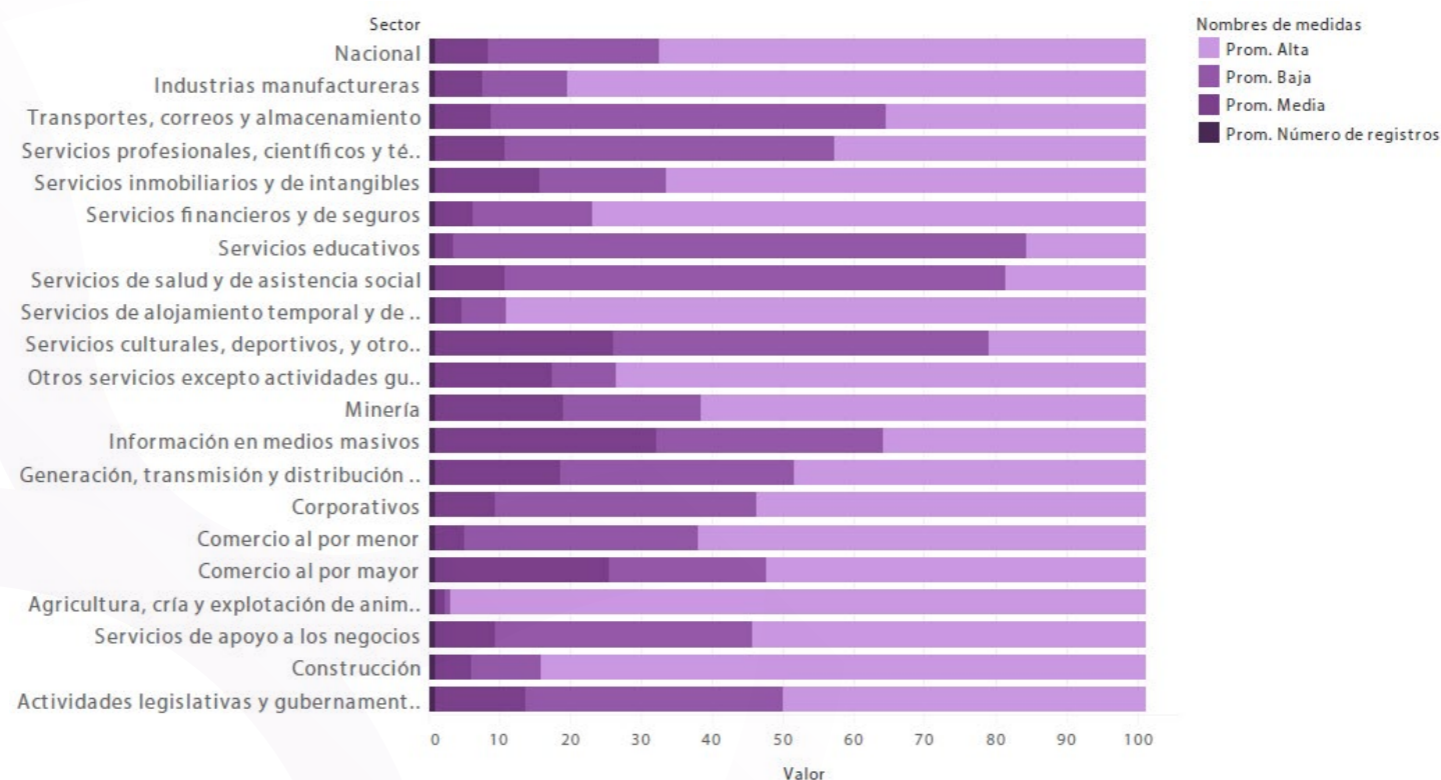


Figura 4. Población ocupada por rango de probabilidad de automatización y sector de actividad

Fuente: Información obtenida con datos del Banco de México, 2020.

tecnológicos, y por ende los trabajadores necesitarán de capacidades para la solución de problemas, trabajo en equipo, empatía, pensamiento crítico, y una variedad de habilidades socioemocionales. Este tipo de habilidades forma parte de un conjunto superior (Figura 5) de capacidades que no se pueden codificar ni automatizar (hasta el día de hoy), de modo que favorecen la creación de ideas únicas y pensamientos auténticos para la creación y la toma de decisiones.

En los próximos años, el sector productivo pondrá énfasis en las habilidades que faciliten el avance tecnológico. Así que se espera la demanda de ciertas habilidades a corto plazo de forma sistemática. Asimismo, la evolución de la demanda de competencias valoradas por las empre-

sas (Figura 6), presenta una tendencia a elevar las habilidades cognitivas por encima de las rutinarias; esta situación surge como resultado del proceso de automatización del trabajo, en donde los nuevos avances tecnológicos desplazan a los empleados que realizan tareas repetitivas.

De acuerdo con lo anterior, son las habilidades «suaves» los ejes rectores del futuro de las ocupaciones, principales motores para la movilidad del talento como factor de producción, y que abona a la competitividad en el mundo. Sobre todo categoriza estas habilidades como «conocimiento», y que de acuerdo con las ideas desarrolladas por Peter Drucker y Robert Reich el conocimiento es el principal factor creador de riqueza, sobre todo porque el conocimiento puede constituir un mo-


	Tipo de actividad	¿Qué es?	Tipo de habilidad
Menos susceptible  Más susceptible	Analíticas cognitivas no rutinarias	Razonamiento analítico y capacidad de crear	Resolución de problemas complejos, análisis, autoeficiencia, adaptabilidad, toma de decisiones, planeación y actividades creativas.
	Interpersonales cognitivas no rutinarias	Interacciones sociales	Habilidades socioconductuales, de comunicación, gerenciales y administración de personal
	Manuales no rutinarias	Trabajo físico no sistematizado	Operarias, mecánicas y técnicas
	Cognitivas de rutina	Actividades que requieren un nivel de análisis, pero puede sistematizarse	Recopilación y procesamiento de datos, análisis sistemático de textos
	Manuales de rutina	Trabajo físico/manual predecible o sistematizable	Sistematización y repetición de procesos

Figura 5. Actividades susceptibles a reemplazo

Fuente: Información obtenida con datos de Mckinsey Institute, 2020.

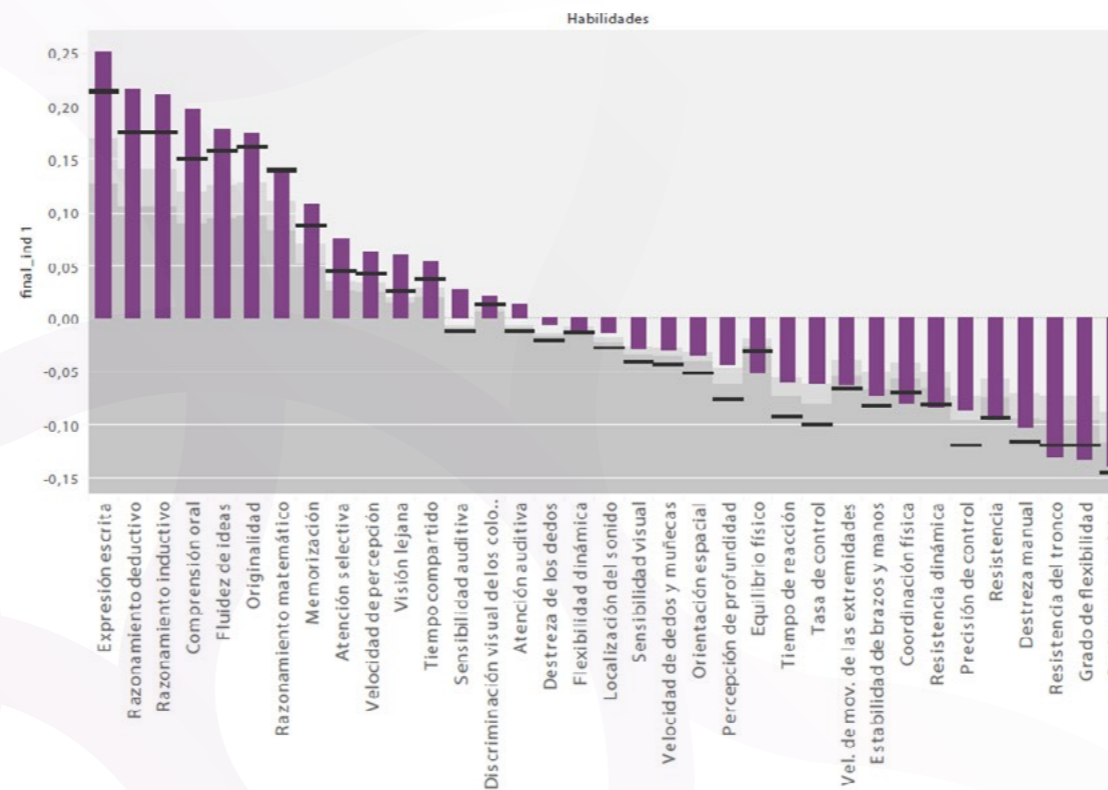


Figura 6. Evolución de la demanda de competencias (2004-2017): Indicador de las Necesidades Competenciales de la OCDE (media del grupo)

Fuente: Información obtenida con datos de Pisa, OCDE.

desto capital que pueden lograr un crecimiento exponencial, asimismo éste es inherente a la persona y no puede ser controlado eficazmente como el capital (Drucker, 1968, p. 57).

Para examinar las habilidades de las personas mexicanas, se analizó los datos del Programa para la Evaluación Internacional de la Capacidad de Adultos (PIAAC) que evalúa la alfabetización, los conocimientos de informática y la resolución de problemas para adultos de 16 a 65 años. La figura 6 muestra los principales resultados en México y el promedio de los países de la OCDE.

La media de los integrantes de la OCDE reporta valores similares en alfabetización y aritmética durante los 3 años (2013-2019). Ambas habilidades igual han sufrido un retroceso en el avance logrado en la categoría «menor a 1 y 1» de 2016 a 2019, aunque el grupo afectado fue el de mejor desempeño, en el caso del lenguaje, y el 3, en el caso de los números.

México no tiene datos en 2016. Sin embargo, tampoco hay gran variación en los rubros de alfabetización y aritmética entre 2013 y 2019. La diferencia está en que el grupo «menor a 1 y 1» ligeramente subió de 50% a 51% en lo relacionado al lenguaje y bajó de 61% a 60% en lo referente a matemáticas.

En términos de resolución de problemas asociados al uso de TIC, el promedio de los países de la OCDE registró un 10% de abstinencia en los últimos 3 años por parte de los trabajadores encuestados.

La proporción de adultos en el grupo de la OCDE cuyo nivel en la respuesta a desafíos es deficiente, menor a 1 y 1, y 2 y 3 es 18%, 48% y 33% durante 2019, respectivamente. Los cambios son menores al com-

pararse con los años previos, pero se nota el retorno a los niveles de 2013. Nuestro país no ha registrado cambios.

Conclusiones

La automatización es un proceso inevitable tanto en México como en todo el mundo. Sin embargo, la velocidad de su incidencia y su adaptación a cada país dependen de varios factores: 1) la viabilidad técnica, que refiere a la capacidad del individuo para desarrollar nuevas tecnologías y adaptarlas a actividades específicas; 2) la relación costos-beneficios del uso de nuevas tecnologías. Es fundamental repensar en los beneficios de desarrollar e implementar soluciones tecnológicas, que significa comparar el costo del reemplazo de mano de obra para actividades específicas; y en 3) la aceptación social y regulación. La apertura y la regulación de las máquinas es fundamental para determinar con más precisión el tiempo necesario para introducir una tecnología.

En general, es claro que la automatización tiene el potencial para crear nuevos puestos de trabajo y alterar la naturaleza de algunos existentes, aumenta los niveles ocupacionales, sin embargo, será necesario ajustar las habilidades de los trabajadores de forma urgente. Sin embargo en este breve análisis cuantitativo no es posible aún definir con certeza los parámetros en el que los sujetos pueden construir sus estrategias, interactuar y tener éxito o fracasar. Por tanto este estudio se ampliará hacia una fase cualitativa para una recolección de datos comparativos que abonen al tema en cuestión.

Referencias

- Banco Interamericano de Desarrollo. (2018). *Industria 4.0: Fabricando el Futuro* (No. 1), junio. BID. <https://doi.org/10.18235/0001229>
- Coriat, B. (2002). *El Taller y El Robot*, (1.a ed.). Siglo XXI.
- Drucker, P. (2011). *The Age of Discontinuity, Guidelines to our Changing Society*, Editorial Heimann, Londres. Reino Unido.
- Anders, G. (2011). *La obsolescencia del hombre*. (Vol. II), *Sobre la destrucción de la vida en la época de la tercera revolución industrial*. (Josep Monter Pérez, trad.), Pre-Textos, (Obra original publicada en 1980), Valencia, España.
- Keynes, J.M. (2008). *Las posibilidades económicas de nuestros nietos*, en J.M. Keynes: *Ensayos de persuasión*. Madrid, Síntesis.
- Marx, K. (1906). *Capital, A critique of political economy*, Modern Library, Nueva York.
- Reich, R. (1993). *The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism*, Editorial Vintage, EUA.
- Schwab, K. (2016). *La Cuarta Revolución Industrial*, Penguin Random House Grupo Editorial/World Economic Forum, Ginebra, Suiza.

Artículo en revistas indexadas

- Ekibia, H. R. y Nardi, B. A. (2019). Los nietos de Keynes y los trabajadores de Marx en las plataformas digitales. Por qué el trabajo humano todavía es importante, en *Revista Internacional del Trabajo*, vol. 138, núm. 4, pp. 1-5, consultado: 26 de noviembre de 2021
- Frey, C. y Osbirbe, M. (2017). «The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?», *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 114, pp. 254-280, consultado: 26 de noviembre de 2021, <http://dx.doi.org/10.1016/J.TECHFORE.2016.08.019>.
- González-Páramo, J. (2018). *Cuarta Revolución Industrial, empleo y Estado del bienestar*, *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, ISSN 0210-4121, No. 95.

Informes

- Banco de México. (2020). *Informe Trimestral. Enero-Marzo 2020*, consultado: 01 de octubre de 2020, Banxico, Ciudad de México, México, disponible en: <https://www.banxico.org.mx/publicaciones-y-prensa/informes-trimestrales/%7B23C2D-CA8-4AD3-FBE0-BoBF-4D30C8066B84%7D.pdf>.
- Banco Mundial. (2019). *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2019: La naturaleza cambiante del trabajo*, Cuadernillo, Panorama General, Banco Mundial, Washington, DC.
- Banco Mundial. (2020). *La economía en los tiempos del Covid-19, Informe trimestral de la región en América Latina y el Caribe*, Grupo Banco Mundial.
- Comisión Mundial sobre el Futuro del Trabajo. (2019). *Trabajar para un futuro más prometedor*, Primera edición, Organización Internacional del Trabajo, Ginebra, Suiza.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi). (2020). *Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cifras durante el primer trimestre de 2019*, Comunicado de Prensa 254/19.
- International Labor Organization (ILO). (2020). *ILO Monitor: Covid-19 and the World of Work, Second Edition, Updated estimates and analysis*, 7 April, https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms_740877.pdf
- Manyika, J. et. al., (2017). *Un futuro que funciona: automatización, empleo y productividad [en línea]*, McKinsey Global Institute consultado: 05 de noviembre 2020, <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/featured%20insights/digital%20disruption/harnessing%20automation%20for%20a%20future%20that%20works/a-future-that-works-executive-summary-spanish-mgi-march-24-2017.ashx>

- Mckinsey Global Institute. (2020). *Jobs lost, jobs gained: What the future of work will mean for jobs, skills and wages* [en línea], McKinsey Global Institute, consultado: 01 de septiembre, <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/jobs-lost-jobs-gained-what-the-future-of-work-will-mean-for-jobs-skills-and-wages>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2019). *Employment Outlook 2019: The Future of Work*, OECD Publishing, París, Francia, disponible en: <https://doi.org/10.1787/9ee00155-en>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2017). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report*, OECD Publishing, París, Francia, disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-strategy-diagnostic-report-mexico-2017_9789264287679-en
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2019b). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019: Competencias para construir un futuro mejor*, París/Fundación Santillana, Madrid, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/e3527cfb-es>. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/estrategia-de-competencias-de-la-ocde-2019_e3527cfb-es
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2019). *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*, OECD Publishing, París, Francia, consultado: 25 de septiembre de 2020, disponible en: https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-strategy-2019_9789264313835-en#page3
- World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020* [en línea], WEF, Ginebra, Suiza, consultado: 10 de noviembre 2020 http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf.
- Bases de datos*
- Consejo Nacional de Población (Conapo). Indicadores demográficos de México de 1950 a 2050 [Base de datos], consultado: 04 de septiembre 2021, disponible en: http://www.conapo.gob.mx/work/models/Conapo/Mapa_Ind_Dem18/index_2.html
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE)* [Base de datos], consultado: 04 de septiembre 2021, disponible en: <https://www.inegi.org.mx/temas/empleo/>.
- México cómo vamos A.C. *Crecimiento nacional y estatal de la economía mexicana* [Basededatos], consultado: 04 de septiembre 2020, disponible en: <https://mexicocomovamos.mx/publicaciones/2021/08/crecimiento-nacional-y-estatal-de-la-economia-mexicana/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2021). *World Indicators of Skills for Employment (WISE)* [Base de datos], consultado: 04 de septiembre 2021, disponible en: <https://www.oecd.org/employment/skills-for-employment-indicators.htm>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). *The leading source of labour statistics* [Base de datos], consultado: 04 de septiembre 2021, disponible en: <https://ilostat.ilo.org/>
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público, *Presupuesto de Egresos de la Federación* [Base de datos], consultado: 04 de septiembre 2021, disponible en: https://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/es/PTP/infografia_pef_2021
- Banco Mundial, *World Population Prospects 2019* [Base de datos], consultado: 04 de septiembre 2021, disponible en: <https://population.un.org/wpp/Download/SpecialAggregates/EconomicTrading/>

Estudio de egresados de Arqueología de la Universidad Veracruzana

Liliana Marlen Rivas Aguilar

Universidad Veracruzana
liliana.riago2@gmail.com

Miguel Ángel Casillas Alvarado

Universidad Veracruzana
mcasillas@uv.mx

Resumen

La intención principal de esta investigación fue realizar un estudio de egresados de la Licenciatura en Arqueología de la Universidad Veracruzana región Xalapa, orientado al análisis del mercado laboral. Los objetivos principales son conocer cuáles son las características de los contextos del mercado de trabajo al que se incorporan los arqueólogos y si éstos están acordes con la formación en la que fueron preparados, cuáles fueron sus estrategias de incorporación al campo laboral, así como conocer los retos a los que se enfrentaron en la transición de la Educación Superior (IES) al mercado laboral, cuál es el campo profesional y qué tan satisfechos manifiestan estar con la formación recibida y con su actual empleo, con ello se busca determinar el éxito profesional de acuerdo con qué tan ufanos se encuentran.

Proponemos una nueva perspectiva para el desarrollo de los estudios de egresados a partir de enfatizar el éxito con el nivel de satisfacción manifestada por los egresados. Para el estudio se tomó en cuenta a los egresados entre 2010 y 2015. Se utilizó la metodología mixta por la naturaleza del estudio, ya que abarca aspectos cualitativos como la opinión de los egresados y aspectos cuantitativos como los datos que demuestran el nivel de satisfacción.

Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario por medio de Google Forms; con la información obtenida en las preguntas abiertas se generaron nubes de palabras con la técnica de asociación libre, para lo cual se utilizó el *software* IraMuTeQ.

Palabras clave: estudio de egresados, instituciones de educación superior, mercado laboral.

Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación desarrollada en la Universidad Veracruzana (UV) con egresados de la Licenciatura en Arqueología. La intención inicial fue realizar un estudio de egresados que atiende dos vectores principales: la formación y el mercado laboral. En los últimos años el interés por realizar estudios de egresados en México ha aumentado de forma considerable, principalmente por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES). Los resultados brindan información que puede ser muy valiosa para las IES que se encuentran en la búsqueda de la mejora de sus programas educativos y de la calidad educativa.

Para realizar este estudio se tuvo como referente y antecedente el «Esquema Básico para el Estudio de Egresados de Educación Superior» propuesto por la ANUIES (1998); sin embargo, realizamos algunas adecuaciones dado que los estudios de egresados tienden a desarrollarse bajo una visión teórica económica de la educación en donde definen el éxito de los graduados por el tipo de empleo que poseen al titularse. En este sentido, la Teoría del Capital Humano (TCH) infiere que un egresado es exitoso cuando su puesto ocupacional en el mercado laboral corresponde a la formación recibida y por el contrario, cuando se ocupa un puesto laboral que no tiene relación con lo estudiado, se considera que no fue exitoso. Esta investigación deja de lado tal visión y replantea el éxito de los egresados de acuerdo con el nivel de satisfacción que manifiestan tener en relación con la formación recibida y su actual empleo.

En este trabajo se propuso una nueva tipología para los estudios de egresados, se retomaron algunas variables propuestas por la TCH para este tipo de estudios como lo son los rasgos generales: género, edad, estado civil y origen geográfico, ya que se consideraron como factores importantes que intervienen en la empleabilidad de los egresados; el origen sociofamiliar: escolaridad máxima del padre y de la madre como referencia de las condiciones familiares en las que se encontraban los profesionales en el momento del egreso y que pudieran haber intervenido en el proceso de la inserción al mercado laboral; la trayectoria educativa: año de ingreso y egreso, modalidad de titulación (adecuándose

a las características del contexto en donde fue desarrollado el trabajo) y sector en donde realizó el servicio social.

Como aportación propia se modificó la variable correspondiente al perfil socioeconómico actual para analizar la ocupación y desempleo, continuidad de los estudios (posgrados o cursos), ingreso (salario), sector del empleo, tipo de contrato y medio principal por el cual se encontró empleo; el desempeño profesional: cargo y actividades que realiza el egresado y, finalmente, la variable de estudio destinada a la satisfacción para conocer cómo es que se sienten los egresados respecto a la institución en donde realizaron sus estudios superiores, con el programa de estudios del que formaron parte y con su actual empleo, se hace hincapié en la subjetividad manifestada por los egresados.

Por lo tanto, al no existir una teoría que pueda explicar la relación entre educación y trabajo que supere el enfoque económico, los estudios de egresados no tienen como sustento una base teórica en la que respaldarse; sin embargo, se pueden considerar argumentos, dimensiones y variables provenientes de otras perspectivas sin dejar de lado las pertenecientes a la visión económica. Aún se está en la espera de una teoría que supere las limitaciones de la TCH e interprete la relación entre escuela y trabajo con nuevos e innovadores argumentos ya que hay egresados exitosos que trabajan en un puesto laboral que no tiene relación con su formación y pueden estar satisfechos con eso. Ya que actualmente se suele relacionar el éxito profesional con la obtención de un empleo que además de ser bien remunerado tenga relación con los estudios superiores recibidos.

La TCH alude a la obtención de grados académicos para lograr el éxito; sin embargo, no es la realidad de muchos egresados y no por eso significa que no sean exitosos. Es habitual recurrir a los estudios de egresados cuando se quiere investigar acerca de las condiciones del mercado laboral para recaudar información sobre los contextos de trabajo y la perspectiva del empleador; sin embargo, además, estos estudios permiten indagar acerca de cuáles son las características profesionales y personales de los egresados en el contexto económico, laboral y académico.

Estos estudios son considerados, también, un referente de pertinencia y calidad de los programas educativos, pues al conocer la perspectiva del egresado sobre la formación recibida, es factible realizar propuestas de mejora para los programas de estudios pues el precisar el perfil de egreso y el campo profesional coadyuva a «perfilar alternativas y estar a la altura de las necesidades del mercado laboral» (Betancourt, et al, 2010). En este sentido los estudios de egresados se elaboran considerando dos ejes de acción; el mercado laboral y la formación que otorga en sus programas de estudios las Instituciones de Educación Superior (IES).

La pertinencia de este trabajo radica en conocer a qué se dedican actualmente los egresados de la Licenciatura de Arqueología, cuáles fueron sus estrategias de incorporación al mercado laboral, cuál es su nivel de satisfacción con la formación recibida y con su empleo y finalmente, cuáles son las propuestas de mejora señaladas por los mismos egresados.

Desarrollo

La educación brindada por las instituciones de educación superior es la misma para el alumnado pues se tienen programados los conocimientos que van a adquirir durante su trayectoria escolar hasta culminar sus estudios. Sin embargo, se reconoce que cada persona desarrolla y habilita sus propias estrategias para la inserción al mercado laboral y su desenvolvimiento. Claro está que no todos se dirigen hacia la misma ruta de trabajo; no todos van a obtener el mismo empleo ni mucho menos bajo las mismas circunstancias. Es bien sabido que el mercado laboral no depende de las IES, sino más bien de las dinámicas del mercado, sociales y económicas, al respecto, la OECD en su publicación *Education at Glance* indica que:

La transición de los jóvenes al mundo laboral se ha convertido en una de las principales preocupaciones de la sociedad actual. Esta transición se ve afectada por la duración y la calidad de la enseñanza recibida, las condiciones del mercado laboral, el entorno socioeconómico y la demografía. Durante los periodos de recesión, la transición del sistema educativo al mercado laboral

es especialmente difícil para los jóvenes egresados que están en desventaja frente a los individuos con mayor experiencia (OECD, 2020, p. 32).

Los egresados además de enfrentarse a la competencia existente para la inserción al campo laboral también afrontan las estrategias que ejercen los empleadores para contratar a sus empleados, como seleccionar a los que presenten mayor experiencia, que cuenta con un perfil de madurez en sus destrezas y habilidades y con dominio en el puesto de trabajo; motivos por los que presentan conflictos para incorporarse al mercado laboral.

Como consecuencia de la creciente actividad económica y de las exigencias del campo laboral, la formación de profesionistas y el mercado de trabajo mantienen una estrecha relación, por ello es importante destacar que las universidades deben brindar educación que responda a las necesidades sociales y, de manera simultánea, fomentar habilidades y destrezas en sus egresados de manera que puedan incorporarse al mercado laboral.

Se cree en la falacia de que para lograr estabilidad económica el individuo debe superarse y especializarse para competir en el mercado laboral; sin embargo, hay muchas personas que sin estudios ocupan grandes puestos y hay profesionistas que tienen un empleo informal. Un número mayor de títulos recibidos no equivale a mayor estabilidad económica. Realizar estudios de egresados ayuda a esclarecer el campo laboral de los profesionales y también pueden ser de interés para todos aquellos que estén interesados en estudiar una carrera (Valenti, 2004).

Los estudios de seguimiento de egresados favorecen a las IES; sin embargo, no siempre cuentan con ellos por diversos factores, el primero es por su alto costo, de manera que no constituyen una prioridad dentro del presupuesto institucional. Y en segundo lugar, por la dificultad que implica, pues hay IES que no cuentan con bases de datos actualizadas que faciliten la localización de los egresados (Ruiz, 2012).

Problema. Encontrar empleo después de los estudios universitarios resulta un reto para los egresados. No es fácil incorporarse al mercado

laboral y menos si se trata de su primer trabajo. Las y los egresados de licenciatura rondan en su mayoría, entre los 24 y 30 años y su contratación en México (80.7%) es inferior al promedio en comparación con los países de la OECB (84.1%). Lo que indica que hay una gran cantidad de egresados en búsqueda de empleo y que un 14.5% no participa en el mercado laboral (OECB, 2019).

Las y los graduados se enfrentan a tres problemas: la informalidad, la sobrecualificación y la inexperiencia. Los empleos informales con el paso del tiempo van en aumento y surgen debido a la falta de trabajadores capacitados o profesionales, falta de empresarios, falta de contrataciones a egresados recién titulados, falta de acceso a los mercados profesionales y en general; falta de oportunidades en el sector formal.

La sobrecualificación es un fenómeno en el mercado laboral, este término hace referencia a los trabajadores muy formados que llevan a cabo tareas propias de personas no cualificadas, así se entiende por sobreeducación al hecho de tener un nivel educativo que excede las necesidades del puesto de trabajo (Gobernado, 2005). Los egresados no solo deberán enfrentarse a la demanda laboral sino también a ocupar puestos que no corresponden a su área de formación y que no les permiten aplicar sus conocimientos y habilidades adquiridas.

El tercer problema es la inexperiencia misma que puede ser una de las causas de la sobrecualificación, por lo general los empleadores buscan en sus empleados experiencia para ahorrarse tiempo y gasto de recursos humanos en capacitaciones. Aquí el gran dilema de cómo conseguirán experiencia los recién egresados si no se les da la oportunidad. Estos factores influyen mucho en el desempleo que, probablemente, a la mayoría de los egresados les toca vivir. La inexperiencia surge de la negación de los empleadores para contratar a personas preparadas y esto se debe a dos principales razones; 1) al ser la formación académica el camino de algunos egresados (estudios de posgrado, educación continua, etc.) no cuentan con experiencia laboral lo que puede ser un impedimento para lograr la empleabilidad, 2) se tiene que remunerar de acuerdo con la formación y puesto laboral. Bajo la mirada de la TCH, en-

tre más estudios se poseen mejor será remunerado el trabajo, sin embargo, en México la realidad es otra.

México es uno de los países con mayores índices de desempleo entre sus habitantes con estudios superiores, según estadísticas de la OECB (2021) el porcentaje de desempleo de los egresados universitarios que no han encontrado ningún trabajo es del 4%, en esta cifra no se incluyen los empleos informales y la subocupación, en cambio los indicadores nacionales expuestos por el Inegi (2021) señalan el 19.3% de desempleo en México, no incluyendo la empleabilidad informal y la subocupación.

El mercado laboral del arqueólogo

México cuenta con una enorme cantidad de zonas arqueológicas, de monumentos y de artefactos que podrían vislumbrar potencial dentro del mercado laboral del arqueólogo. La formación de estos profesionistas es prioritaria para la sociedad en general por su estrecha relación con el patrimonio cultural del país ya que de él dependen los hallazgos e investigaciones que pueden explicar la historia de la humanidad y que son muy valiosas culturalmente para el territorio nacional; sin embargo, esto no se refleja en el mercado laboral. Las y los egresados de la Licenciatura de Arqueología se enfrentan a varios obstáculos, los más importantes son:

- El escaso apoyo que el estado dedica a la investigación humanística en general.
- La enorme dependencia y apego a las labores arqueológicas al servicio del estado federal, lo que centraliza las perspectivas laborales en el INAH.
- La preferencia por los campos tradicionales de la arqueología.

El arqueólogo puede desempeñarse realizando las siguientes actividades: conservación de elementos culturales y naturales, excavación e interpretación de rasgos culturales, administración de áreas culturales y naturales, gestión y conservación de patrimonio cultural, turismo, in-

vestigación, antropología y etnohistoria. Otras alternativas de trabajo son: la docencia, la asesoría sobre cuestiones patrimoniales, curaduría, colaborar en centros de investigación social y cultural, apoyar en las labores de investigación criminalística, museógrafos técnicos en reservas biológicas o ambientales y como promotores culturales (UADY, 2020).

Es importante mencionar que la arqueología se ha transformado con el paso del tiempo pues ha incorporado las nuevas tecnologías a su quehacer al igual que muchas otras ciencias, a través de la implementación de nuevas herramientas para estudiar con mayor precisión los fenómenos humanos. Con la incorporación de las nuevas tecnologías en el quehacer arqueológico, queda claro que los programas educativos de arqueología en el país deben estar a la vanguardia para formar profesionales innovadores y preparados en el ámbito de las TIC y la arqueología; sin embargo, existen dos factores que limitan el ingreso de las nuevas tecnologías dentro de los programas de estudio, el primero es la importancia del coste económico vital para generar la implementación de la tecnología y por otro lado, la falta de especialización en el uso de tecnología es evidente entre los profesionales egresados. Al no recibir este tipo de formación en las IES, los profesionales deben asistir a capacitaciones externas para especializarse en el tema de las TIC aplicadas en la arqueología (Fernández, 2016).

Metodología

Para este trabajo fue necesario indagar la metodología que sustenta los estudios de egresados, mismos que forman parte de un modelo de evaluación que permite a las IES conocer los resultados de la interconexión entre los factores de la calidad educativa (Valenti, 1997), se seleccionó la metodología mixta ya que se requiere de datos que puedan ser interpretados cuantitativamente, pero también analizados de forma crítica por el tipo de las dimensiones de análisis que orientan a estos estudios como lo son: la medición del impacto y opinión sobre la formación.

El primero se apoya en principios de investigación evaluativa, el interés principal es medir el impacto del programa no solo en el cumplimiento de metas que en el caso, sería limitarse a la cuantificación del

número de egresados, cuantos tienen trabajo y cuál es su lugar de trabajo; sino que se trata de indagar también las actividades laborales que realizan, si coinciden con la formación recibida, la satisfacción laboral y el convencimiento que tienen sobre las instituciones, entre otros (Valenti, 1997). A la investigación cuantitativa se le atribuyen las dimensiones que tienen que ver con los ritmos de incorporación al mercado de trabajo, ocupación y desempleo, satisfacción, desempeño y desarrollo profesional alcanzado.

La segunda orientación otorga el sesgo cualitativo y le corresponden dimensiones asociadas con las trayectorias laborales y la opinión de los egresados con respecto a la institución, programa educativo y personal académico. Los datos obtenidos son empíricos sin construir el contexto. Se tomaron en cuenta a las y los egresados de la Licenciatura de Arqueología, región Xalapa del sistema escolarizado. A partir de esto, se seleccionaron las generaciones egresadas de los años 2010 hasta 2015.

Por medio de los archivos de la Secretaría Académica (libro de actas) de la Facultad de Antropología de la Universidad Veracruzana, se logró obtener los nombres de los 120 egresados registrados en una carpeta de actos protocolarios entre 2010 y 2015. La técnica de muestreo es casual o incidental del tipo no probabilístico, en donde los sujetos a investigar se eligieron de forma casual de acuerdo con la manera en la que fueron hallados por el investigador. Se logró encuestar a 40 egresados vía remota, a través de la red social Facebook para poder aplicar el instrumento de recolección de datos diseñado de manera digital dadas las circunstancias del Covid-19.

Para la recolección de datos se realizó un cuestionario y se reforzó con la ayuda de los fundamentos de la asociación libre, el cuestionario:

Consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis. El contenido de las preguntas de un cuestionario es tan variado como los aspectos que mide. Básicamente se consideran dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas (Hernández Sampieri, 2010, p. 217).

El instrumento contenía dos preguntas abiertas utilizando el método de asociación libre:

La asociación libre como metodología de investigación le permite al crítico utilizar estímulos para la ideación, para sugerir posibles temas y conceptos, conectar un pensamiento con el siguiente, permitiendo que cada nueva imagen o idea aparezca sin censura ni juicio, escapar de los modos habituales en que asociamos la información, explorar todas las posibles rutas a una solución (Feliu, 2016).

Utilizar este último método permitió analizar la subjetividad de la visión del mercado de trabajo que tenían los egresados cuando aún eran estudiantes y ahora como egresados, los resultados se analizan en contraste con los puestos de trabajo que ocupan actualmente y con el plan de estudios. Estas preguntas debían ser contestadas con las cinco primeras ideas que se le venían a la mente, dichos conceptos se capturaron y procesaron en el *software* IramUteQ, creando nubes de palabras.

Resultados

En este apartado se presentan algunos resultados obtenidos mediante el cuestionario aplicado a los egresados de Arqueología.

En el cuestionario se mostraron diferentes opciones de respuesta; sin embargo, se agruparon los puestos laborales en este gráfico considerando las respuestas proporcionadas por los encuestados. Del total de la muestra, 19 egresados señalaron que su actividad laboral corresponde a la de ser docentes, investigadores o profesores-investigadores; mientras que el 14% de los encuestados indicaron realizar actividades propias de la carrera con relación a su formación. Este ítem dentro del cuestionario fue de opción libre y se les dio la posibilidad de compartir su puesto laboral, por esta razón fueron siete de los encuestados los que representan a aquellos egresados encuestados que se dedican a las ventas, son becarios Conacyt, o promotores culturales.

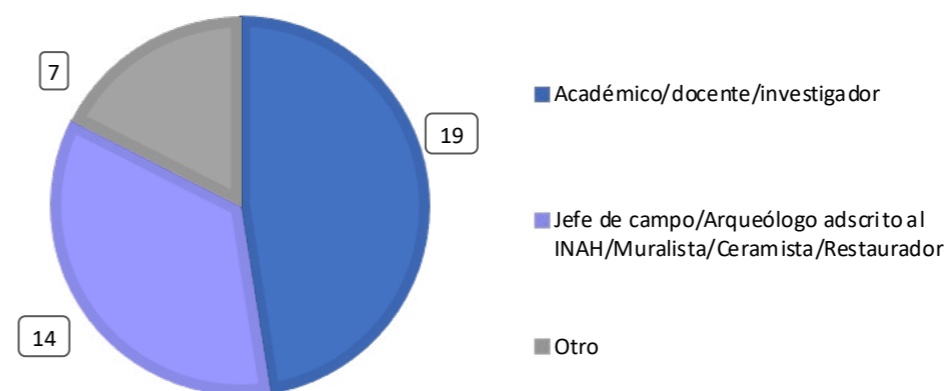


Figura 1. Puesto que el Arqueólogo ocupa actualmente

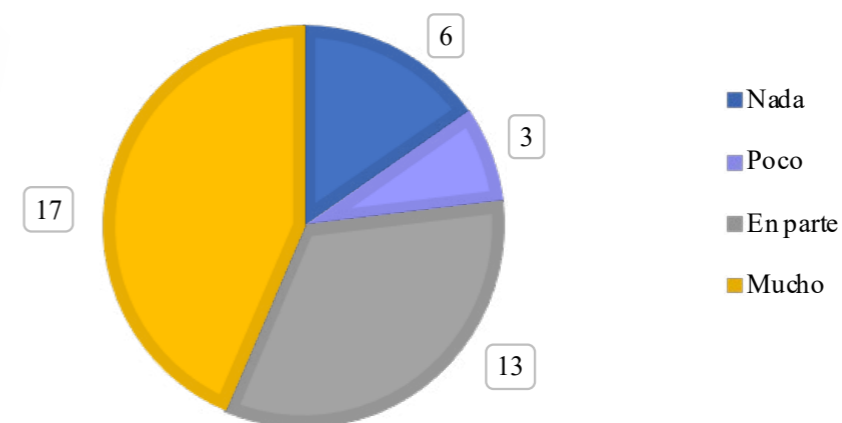


Figura 2. Grado en el que la actividad laboral coincide con la formación recibida

En la Figura 2 se puede observar que del total de la muestra, 30 egresados trabajan actualmente en un puesto relacionado con su formación, lo que indica que los egresados utilizan los conocimientos adquiridos durante los estudios de licenciatura en su actual empleo; en contraste, solo 10 egresados señalaron no coincidir su empleo con lo que estudió.

Las características de los contextos del mercado de trabajo son totalmente distintos a su campo profesional, los resultados fueron variados pero destaca la docencia: los egresados trabajan actualmente como docentes y académicos que no enseñan precisamente arqueología. Es importante recalcar que los casos dedicados a la docencia fueron varios, lo que permite dar cuenta de que no todos los egresados logran ejercer en su totalidad lo aprendido durante la formación en su paso por la licenciatura pues la docencia no es el principal sector de trabajo propio de los arqueólogos según su perfil profesional, sino la investigación arqueológica.

En el caso de los investigadores, dos están adscritos al INAH o realizan investigación financiada por Conacyt, también se presentaron casos de becarios Conacyt por estudios de posgrado. Otros contextos de trabajo fueron aquellos destinados a la curaduría de colecciones arqueológicas, museos o centros sociales y culturales como muralista, ceramista, promotor cultural o restaurador. Se reconoce que estos puestos tienen mucho que ver con la formación recibida, pues aunque no se dedican a la investigación científica, pueden ejercer técnicas de conservación y cuidado del patrimonio cultural.

Referencias

- Aguilar, J. y Mungaray, A. (2019). La empleabilidad de los egresados de las universidades tecnológicas en México: un análisis de eficiencia. *Revista Iberoamericana de la educación*. 10(19). Pp. 03-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299162263001>
- Barranco, R. (1998). *Esquema Básico para Estudios de Egresados*. México: ANUIES.
- Botero, M. (2012). Red laboral como estrategia para conseguir empleo. *El tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12019102>
- Brennan, J. (1985). Preparing students for employment. *Studies in higher education*. 10(2). 151-162. IISUE 2. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075078512331378569>
- Brennan, J. y Little, B. (1996). *A review of work-based learning in higher education*. Gran Bretaña: The open university.
- Carreño, P. (2018). Nuevas tecnologías para el trabajo arqueológico. *Cienciamx*. Morelia: Michoacán. <http://www.cienciamx.com/>
- Contreras, A. (2009). Inserción en el mercado laboral según especialidad de formación profesional en México. *e-Genosis*. 7(8). México. <http://www.e-zgnosis.udg.mx/index.php/e-gnosis/article/view/94>
- Dubet, F., Martuccelli, D. y Kieffer, E. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). 2020. <https://www.enah.edu.mx/>
- Feliu, J. (2016). La asociación libre como metodología de investigación. *Jot down cultural magazine*. Brasil, S.A. <https://www.jotdown.es/2016/12/la-asociacion-libremetodologia-investigacion/>
- Fernández, M. (2016). Reflexiones sobre la aplicación de tecnologías al trabajo arqueológico y la divulgación científica del patrimonio. *Revista digital de arqueología profesional*. 6, pp.64-78.
- Ibarrola, M. y Reynaga, S. (1984). Estructura de producción, mercado de trabajo y escolaridad en México. *Universidades, DIES*. México. Recuperado de: https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1981_1990/r_texto/t_1983_3_02.pdf
- Muñoz, C. (1979). *Educación y mercado de trabajo. Educación y Realidad Socioeconómica*. México: CEE
- OCDE. (2020). ¿Cómo afecta el nivel educativo a la participación en el mercado laboral? *OCDE Indicators*. <https://www.oecd.org/employment/emp/employmentdatabase-employment.htm>
- OECD. (2020). *Education at a Glance Database*. *OECD Indicators*. OECD. Recuperado de: https://www.oecd-ilibrary.org/education/data/education-at-a-glance_eag-data-en
- Planas, J. (2014). *Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo: ¿es posible?* México: ANUIES. <https://www3.azc.uam.mx/sieee/cuartoseminario/ponencias/ponencia21.pdf>
- Universidad Veracruzana. (2000). Plan de estudios 2000 de la Licenciatura de Arqueología. <https://www.uv.mx/oferta-educativa/mapa-curricular/?programa=ARQE-00-E-CR>
- Valenti, G. y Varela, G. (2004). *Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados*. México: ANUIES.
- Valenti, G., Varela, G. y Zurita, U. (1997). *Los egresados de la UAM en el mercado de trabajo. Investigación educativa sobre la calidad de la oferta de servicios educativos*. México: UAM. <https://core.ac.uk/download/pdf/48392409.pdf>

Seguimiento de egresados como instrumento de evaluación para los planes de estudio de los programas educativos de la UACJ

Katya Aimée Carrasco Urrutia

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

kcarrasc@uacj.mx

Rosaura Gatica Castillo

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

rosaura.gatica@uacj.mx

Resumen

En las Instituciones de Educación Superior tanto la evaluación como la valoración y medición de satisfacción al egresado favorecen la consolidación de los programas educativos de calidad. En la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez se establecieron algunas estrategias, con el propósito de mantener la calidad y excelencia académica de su oferta educativa. Una de éstas, es la realización de Estudios de Desarrollo Institucional a través de plataformas institucionales digitales, los cuales permitieron avanzar en el cumplimiento de las metas establecidas, medir y analizar constantemente el desarrollo académico y profesional de los aspirantes, estudiantes y egresados, continuando así con el compromiso hacia la comunidad universitaria a pesar de los problemas provocados por la pandemia del Covid-19.

Estos estudios se dividen en: 1. Encuestas de Padrón de Egreso y 2. Seguimiento de Egresados a 2 y 5 años, mismos que permiten demostrar la labor de los egresados y reconsiderar las estrategias y metodologías de enseñanza aprendizaje, y coadyuvar en la identificación de las áreas de oportunidad de mejora y la calidad de los programas educativos, y 3. Encuestas de Estudios de empleadores, que miden la pertinencia curricular de los programas educativos y permiten establecer la congruencia local, regional y nacional. Así mismo, la medición del grado de satisfacción de las y los egresados y empleadores a partir de las matrices de valoración institucional, para reconocer las áreas de oportunidad que tienen las y los estudiantes y egresados, con la finalidad de continuar y reafirmar la calidad educativa.

Palabras clave: Egresados, seguimiento de egresados, estudio de egresados

Introducción

En el periodo comprendido de 2019 a 2021, la educación superior en México, además de haber enfrentado retos que surgen de la demanda creciente de servicios, la pertinencia de los programas educativos, las necesidades sociales y la demanda laboral, así como los procesos de evaluación externa e interna para elevar la calidad de la educación en todos sus niveles, estuvo inmersa también en los cambios para atender a la educación de acuerdo a la nueva normalidad generada por la pandemia por el Covid-19, donde las actividades tanto académicas como administrativas tuvieron que ser trasladadas a la modalidad en línea. Se emprendieron acciones entre las IES para realizar los estudios del mercado laboral, seguimiento de egresados, opinión de los principales empleadores para conocer las competencias de los egresados, sus requerimientos presentes y futuros, analizar la gestión educativa, la planta docente y el currículo ante la emergencia sanitaria, a través de distintos instrumentos de medición.

En el Esquema Básico para Estudios de Egresados en Educación Superior (1998) publicado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se presenta una propuesta para la unificación de metodologías, análisis de resultados y el universo que debe abarcar que toma en cuenta los criterios establecidos por los empleadores. Sin embargo, en esa época muchas instituciones realizaban los estudios sin ninguna metodología y sólo se almacenaban los datos correspondientes al universo de la población evaluada, donde los indicadores explícitamente calificaban la relación entre el proceso educativo y el mundo del trabajo. La ANUIES en ese periodo realizó un exhorto a las IES para reconocer la necesidad de transformar los sistemas de educación a partir de la demanda de la globalización, con el fin de preparar a los estudiantes para afrontar los cambios en cuanto a las competencias que deben desarrollar, así como los procesos a enfrentar como atribución de las instituciones con base en la gestión, la calidad y el uso de las tecnologías.

Examinar el grado de pertinencia de la oferta educativa en las IES, se precisa como el «Revisar propuestas curriculares y proyectarlas para

satisfacer las necesidades y aspiraciones de los empleadores, del entorno y la sociedad, en correspondencia con las exigencias internacionales y con el ejercicio de la profesión» (Lope y Magaña, 2000), debido a los cambios que se han presentado en el mercado laboral, los avances en la tecnología y las nuevas normalidades de trabajo. Con base en lo anterior, las Instituciones de Educación Superior han tenido que modificar los procesos académicos y administrativos para que aporten una formación eficiente y de calidad, además de ser útil a la sociedad de manera que los estudiantes mejoren sus condiciones de trabajo.

En la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) se ha atendido el acuerdo de ANUIES al instituir el Programa de Estudios de Egresados, con la implementación del procedimiento de recolección de datos a través de las encuestas dirigidas a recién egresadas o egresados en un lapso de dos años. Se inició en el año 1998 al recabar la información de los egresados en los periodos 1995-1996 (Rubén Lau Rojo, 1998). Así mismo, el estudio de egresados se realiza con base en el muestreo, y se atienden las sugerencias sobre los métodos para la obtención de tamaños óptimos de muestra, la selección de ésta, el cálculo de estadísticos apropiados y las técnicas de pruebas.

En lo que respecta al período de 2000 a 2006, se realizó una proyección de acciones para llevar a cabo la aplicación de las encuestas, principalmente al integrar un grupo de estudiantes para colaborar en el levantamiento de datos en correlación con los egresados registrados por periodo. Los principales medios de aplicación que se utilizaron para el levantamiento de las encuestas fueron: la difusión a través de la página de la UACJ, envío de correos electrónicos, realización de llamadas telefónicas y/o visitas personalizadas. Por otro lado, se organizaban reuniones, conferencias, talleres, entre otros eventos y, finalmente, el grupo encuestador identificaba a los egresados en las ceremonias de graduación. Se utilizaba el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 25 para el análisis de los datos por cada programa educativo. El instrumento comprendía 60 preguntas, las cuales se clasificaban en las siguientes secciones:

1. Datos Generales
2. Trayectoria Académica
3. Posgrado
4. Trayectoria Laboral
5. Valoración

En el periodo de 2006 a 2012 se mantiene la metodología implementada con la actualización de los instrumentos de medición, se incrementó a 80 preguntas, se incorporaron cuestiones genéricas para dar cumplimiento a solicitudes por dependencias y organismos nacionales. En estos años, se comprenden las siguientes secciones:

1. Datos generales
2. Trayectoria Académica
3. Trayectoria Laboral
4. Valoración

De 2012 a 2018, las encuestas de Padrón de egreso y Seguimiento de egresados de 2 y 5 años se aplicaban periódicamente a los programas educativos que contaban con egreso y/o que estuvieran próximos a iniciar un proceso de acreditación o reacreditación. Se continuó con la utilización del software SPSS 25 en el análisis de los datos. La encuesta se conformaba de entre 80 y 90 preguntas clasificadas en ocho secciones, las cuales se enumeran a continuación:

1. Información general del egreso
2. Datos generales
3. Aspectos socioeconómicos
4. Historia familiar
5. Historial Académico
6. Opiniones sobre la calidad de los servicios educativos
7. Aspectos laborales
8. Valoración

En la administración de 2018 a 2024 se realizan cambios organizacionales, a partir del 2019 se oficializa la Institucionalización del Programa de Seguimiento de Egresados y Empleadores, agrupándolos en lo que hoy se conoce como los Estudios para el Desarrollo Institucional (EDI) que se componen de tres grandes programas: el Programa de Identificación de Intereses de Educación Media Superior (Piipems), este primer instrumento permite a la institución conocer la trayectoria académica de los aspirantes, además identifica la demanda y pertinencia social de los programas ofertados. El Programa Institucional de Seguimiento de Egresados (PISE), que se conforma de tres instrumentos, y la encuesta de Padrón de Egreso, Seguimiento de Egresados de 2 (Eg2), y 5 (Eg5) años, es de donde principalmente se obtiene la satisfacción del egresado en diferentes lapsos, la información recaudada permite realizar cambios pertinentes a la demanda académica y laboral, además de fortalecer la vinculación con egresados.

En esta valoración se consideran 17 aspectos donde, cabe señalar que, como parte de la reestructuración de los instrumentos, se agregó la evaluación de los rubros de emprendimiento y bolsa de trabajo, programas promovidos fuertemente por la institución. En este mismo año (2019) se desprende la Encuesta de empleadores y se crea el Programa de Estudios de Empleadores y Percepción Social (PEEPS), el cual también se compone de tres instrumentos de medición; el Censo de Población Universitaria, la Encuesta de Empleadores y la Encuesta de Percepción Social, esta última se encuentra en proceso de construcción y revisión. Continuamente se actualizan los instrumentos, hoy día comprenden entre 40 y 60 reactivos. Se unifican las secciones de todos los instrumentos de los EDI como se muestran a continuación:

1. Datos generales
2. Trayectoria Académica
3. Trayectoria laboral
4. Valoración Institucional
5. Vinculación con la UACJ

A partir del 2020, aunado a la actualización de los instrumentos y derivado de la actividad no presencial a causa de la pandemia provocada por el Covid-19, se aprovechan los medios y licencias de *software* institucionales para desarrollar la digitalización de la totalidad de los instrumentos, con la finalidad de facilitar el levantamiento de las encuestas a cada una de las muestras propuestas. Además de la digitalización, se presentó un formato distinto para la emisión de los resultados, el cual comprende una plataforma interactiva <https://www.uacj.mx/planeacion/estudios.html> de la que se desprende una infografía por programa educativo, proyecta así los resultados de los indicadores de interés para los organismos acreditadores y demás actores que evalúan a los programas educativos (PE). Por otro lado, se realizó un estudio general institucional, además de uno por cada Dependencia Académica que conforma la UACJ, se presentaron resultados por departamento.

Ante los acontecimientos surgidos entre 2019 y 2021, los programas de desarrollo y seguimiento institucional, así como los estudios de empleadores cobran mayor importancia, ya que permiten obtener información que sirve para evaluar los programas educativos y el servicio que se está prestando a los estudiantes. La UACJ enfrenta retos de mayor alcance: consolidar programas del PISE, de empleadores y de percepción social los cuales permitirán, valorar la permanencia y factibilidad de los PE que ofrece, afianzar la relación con el sector social y productivo, incluir nuevas tecnologías y tendencias en aulas y dependencias para mejorar el manejo y el análisis de los datos.

Metodología

A continuación, se presentan las metodologías y los estudios que se utilizan en la UACJ para analizar los procesos de PISE:

El Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE), tiene el propósito de colaborar en la consolidación de los programas académicos, optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y ofrece datos relevantes para la acreditación de los Programas Educativos (PE) evaluables. Cuenta con tres instrumentos clave:

- El Padrón de Egreso (PEg), aplicado a todos los estudiantes próximos a egresar, repara en su experiencia y aprovechamiento académico, así como en la calidad de los servicios brindados por la Universidad para asegurar su formación integral. Da cuenta del perfil de estudiantes, considera elementos socioculturales, académicos y laborales.
- El Seguimiento de Egresados a dos años (SEg2), tiene como objetivo conocer el desarrollo profesional y la inserción laboral de los egresados de la UACJ al término de sus estudios, así como las dificultades que enfrentó profesionalmente al inicio de la actividad laboral. Desde 2019 se realizó una actualización del instrumento de medición para identificar con mayor claridad las expectativas laborales, aptitudes de emprendimiento e indicadores de internacionalización.
- Seguimiento de Egresados a 5 años (SEg5), este estudio a menor escala tiene la finalidad de conocer la evolución o avance que tuvo el egresado en su desarrollo profesional o académico después de cinco años, tal como promoción, estudios de posgrado y opinión sobre su formación en la UACJ.

Unidad sujeta a análisis

La unidad sujeta al análisis se refiere al egreso de los programas que oferta la UACJ; entendido como el total de estudiantes que, al finalizar cada período escolar o programa de posgrado, concluye un plan de estudios debido a que acreditaron la totalidad de las asignaturas tanto obligatorias como optativas y ha cumplido con los requisitos establecidos.

La muestra para obtenerla consiste en un padrón o censo de los egresados, y se espera alcanzar el 100% de respuestas, es decir, todos los elementos tienen la misma posibilidad de ser escogidos para la investigación, si estos son localizables. Una vez identificada la población que habrá de incorporarse al estudio, se establece la periodicidad de levantamiento de información basándose en el egreso por generaciones para el caso de posgrado. Posteriormente, se integran los análisis estadísticos respectivos.

Plan de análisis, contexto y formas de obtener la información

El procedimiento para el análisis de los datos en el estudio de egresados se basó en tres etapas: la primera, concerniente a las fases de recolección, organización e interpretación de datos y del análisis estadístico (Kachigan, 1986). Después, esta interpretación se enfocó en el análisis y/o estudios de acuerdo con los objetivos que se plantearon. La recolección de datos contempla las actividades de levantamiento y obtención de información, toma en cuenta todos los procedimientos para obtenerla, entre ellos, la aplicación de los instrumentos y calendarización acorde con los tiempos de egreso, así como los diversos medios para recabar las encuestas (Figura 1).

En la segunda etapa se organizó la información de egreso por programa en una base de datos Excel. Los resultados de las encuestas obtenidas por medio electrónico se capturaron y se conjuntaron con las aplicadas de acuerdo con la plataforma de LimeSurvey. Una vez elaborada la fuente básica de datos, se transfiere al programa de cómputo estadístico (Figura 2).

La tercera etapa, consistió en el planteamiento del análisis de resultados o interpretación de datos, se efectuó sobre la siguiente matriz de datos utilizando el programa de cómputo estadístico (Figura 3), en Excel:

Elección del método y técnica

El análisis de la información se realizó utilizando estadística descriptiva. Se tomó en cuenta el grado de detalle de la información, así como la incorporación paulatina de diversos elementos para integrar los estudios de manera objetiva.

Variables, atributos y escalas

La unidad de análisis fue el egresado de pregrado, también se identificaron los atributos (variables no cuantitativas) y escalas, a razón de las concreciones de naturaleza cuantitativa y cualitativa que contienen los instrumentos de medición utilizados en materia del estudio de egresados. En los atributos, se realizó una clasificación respecto a estos, en referencia a las propiedades métricas de las escalas bajo las cuales pue-

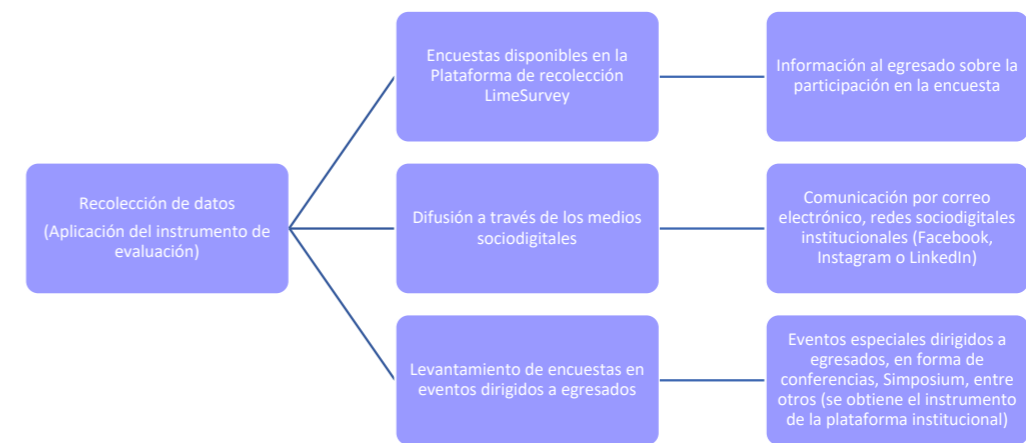


Figura 1. Diagrama de recolección de datos Estudios para el Desarrollo Institucional UACJ

Fuente: Información obtenida de la Dirección General de Planeación y Desarrollo Institucional. Subdirección de Planeación de la Competitividad Académica.

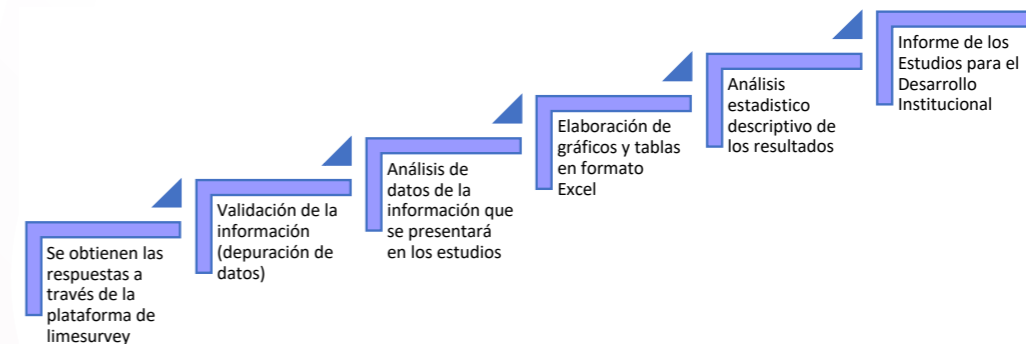


Figura 2. Proceso general de Elaboración de los Estudios para el Desarrollo Institucional

Fuente: Información obtenida de la Dirección General de Planeación y Desarrollo Institucional. Subdirección de Planeación de la Competitividad Académica.

den aparecer las observaciones a realizar, distinguiendo así la escala nominal de la ordinal, de la de intervalos o de proporción.

Para la determinación de las escalas en los instrumentos utilizados, las encuestas tanto de Padrón de graduados, como de Seguimien-

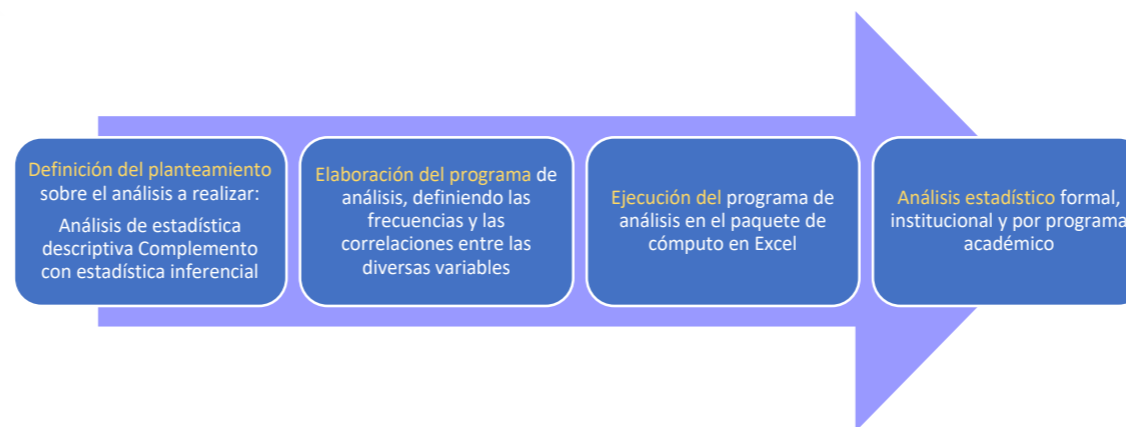


Figura 3. Proceso de análisis de resultados

Fuente: Información obtenida de la Dirección General de Planeación y Desarrollo Institucional. Subdirección de Planeación de la Competitividad Académica.

to de graduados implican cuatro escalas; la Nominal, ya que se cuenta con atributos que se clasifican en categorías no numéricas mutuamente excluyentes, en las cuales no se puede establecer ninguna relación de orden, no pudiéndose fijar, por tanto, ningún origen que sirva de referencia; pertenece a esta categoría las observaciones como estado civil, sexo, etcétera.

Por otra parte, en la Escala Ordinal, se refieren a aquellas que se diferencian de las nominales en que sí se puede establecer algún tipo de orden, en el que exista algún origen de referencia para tal ordenación, tales como los niveles de estudios, estratificaciones, entre otros. En la Escala de Intervalos, son las que pueden establecerse de algún tipo de unidad de medida, pudiéndose cuantificar numéricamente la distancia existente entre dos observaciones cualesquiera, tales como datos referentes a salarios, etc. Y, por último, las observaciones clasificadas como Escala de Proporción, aquellas mediciones en las que además de ser relevantes las propiedades de la escala de intervalos, tiene pleno sentido la fijación de un punto de origen que marque unos cero absolutos, como puede ocurrir con la edad de los individuos, entre otros.

Análisis y combinación de información

Como se mencionó anteriormente, se efectuará el análisis descriptivo a fin de buscar la especificidad de las propiedades importantes de la unidad de análisis; el egresado. Es decir, medir de manera independiente los conceptos o variables con los que tiene que ver dicha unidad, aunque se incorporen también correlaciones entre una o más variables a la vez. En ese sentido, se pueden utilizar ambos análisis, descriptivo y de correlación, para incorporar el grado de detalle necesario según la fase o nivel de interpretación de resultados, de esta manera se cuenta con elementos para obtener información no solo exploratoria o descriptiva, sino también correlacional y aún explicativa.

Periodicidad y contexto de los resultados

Los estudios de egresados se contextualizan dentro del marco de referencia de la periodicidad de apertura y egreso de los programas de posgrado de la UACJ, opera por períodos generacionales y con algunas excepciones, por semestre. Con base en esto, se establecen los lapsos de levantamiento de información de los dos momentos distintos

que implican estos estudios. El primero de ellos se refiere al Padrón de Egreso al momento inmediato de la culminación de la carga curricular del programa en estudio y, el segundo, al Seguimiento de Graduados, en un lapso de dos años después de haber egresado. Finalmente, estas dos etapas mencionadas, habrán de complementarse con el estudio de empleadores.

El comportamiento de cada programa es distinto, por lo que se requiere definir estos períodos de levantamiento e incorporación de resultados a razón de las necesidades propias del posgrado. El tiempo empleado en las diferentes etapas para la obtención de información y su respectivo análisis depende de la cantidad de egresados de los programas, pero se considera un lapso de al menos dos meses para integrar la fuente primaria de información, el Padrón de Egreso, y al menos cuatro meses para consolidar el levantamiento, la base de datos y el análisis de lo que respecta al Seguimiento de Egresados, todo esto, sujeto a la cantidad de egreso.

Cabe mencionar que este proceso implica una serie de interferencias y debilidades que el propio programa adolece. Del mismo modo, existen también fortalezas que se van conformando a través de las experien-

cias que en materia de estos estudios se refiere, como la socialización del programa ante las diferentes instancias, las actividades de vinculación egresado-UACJ, entre otros. Por último, se establecen los tiempos para entrega de resultados, mismos que se integran por generación de egreso en el caso de los programas de posgrado.

Avances obtenidos

A partir de lo expuesto, la UACJ tiene como propósito la recuperación de información útil, confiable y pertinente en materia de satisfacción y competitividad para mejoría de los PE, aunado al análisis de pertinencia y factibilidad de éstos, coadyuva además a la vinculación con los egresados de la institución. Estos estudios permiten investigar el quehacer de los graduados y reconsiderar los métodos de enseñanza y conocimientos para su perfeccionamiento en el transcurso del tiempo, con el fin de lograr una adaptación óptima a la sociedad a la que aporta desde su formación.

De igual manera, posibilita conocer el rubro en el que se desarrollan sus actividades, el nivel de satisfacción y su perspectiva acerca de los saberes, habilidades teóricas o prácticas para su desempeño ad-

Datos/ Programas		Padrón de egreso pregrado	Seguimiento dos años	Seguimiento cinco años
Reactivos del instrumento		80	55	49
Participación de egresados		2015	838	202
Cobertura (%)		74	30	30
Sexo	Mujeres (%)	62	62	60
	Hombre (%)	38	38	40
Rangos de edad (años)		23 a 27	25 a 29	25 a 29
Estado civil	Soltero (%)	90	77	56
	Casado (%)	10	23	44

Figura 4. Resultados obtenidos en el Programa PISE

Fuente: Información obtenida de la encuesta Padrón de egreso pregrado 2020, Seguimiento de Egresados de dos años y Seguimiento de egresados de cinco años.

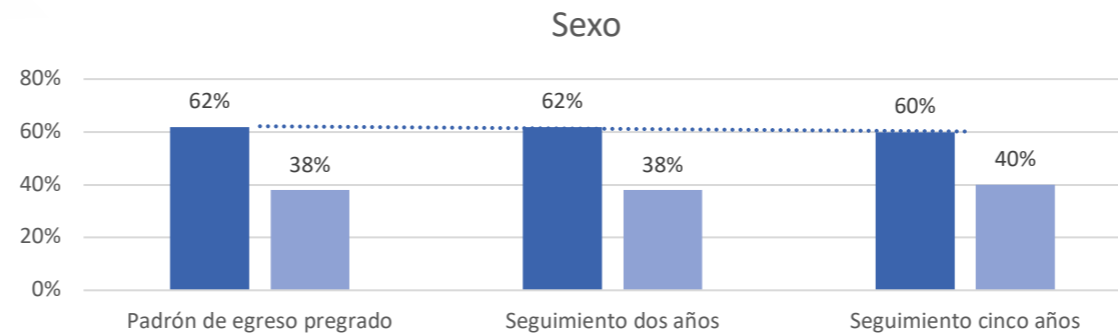


Figura 5. Distribución de respuesta a las encuestas de PISE por sexo

Fuente: Información obtenida de la encuesta Padrón de egreso pregrado 2020, Seguimiento de Egresados de dos años y Seguimiento de egresados de cinco años.

quiridos a su paso por esta Universidad. Los resultados ayudan a determinar la pertinencia de la oferta educativa de pregrado y la capacidad académica en la formación de investigadores de alto nivel y su impacto social; se logra también identificar áreas de oportunidad para mejorar la calidad de los PE. Cabe mencionar que la determinación de llevar a cabo el estudio de seguimiento a dos años del egreso del estudiante es considerada a partir de la premisa de que, en este periodo de mediano plazo, gran parte de los exalumnos son laboralmente estables.

En el 2020, se realizó la migración digital de los instrumentos de medición que conforman el PISE: Padrón de egreso de pregrado y posgrado 2020 (PEg), Seguimiento de egresados (SEg2) 2018-2020, Seguimiento de Egresados (SEg5), además del Estudio de empleadores (EEm), perteneciente al Programa de Estudio de empleadores y Percepción Social (PEEPS), se favorece así el levantamiento de las encuestas. Sin embargo, debido a la contingencia por el Covid-19, se omitió el trabajo de localización telefónica de los egresados por parte de los encuestadores, lo cual redujo la meta establecida.

Por otro lado, se creó una imagen institucionalizada de cada uno de los programas de PISE y PEEPS, lo que apoyó a la difusión por medios

digitales de la UACJ, debido a la importancia de la información estadística que se presenta en los Estudios de Desarrollo Institucional que impacta principalmente en la evaluación y acreditación de los Programas Educativos. Según los resultados obtenidos del Programa PISE de pregrado se engloban los siguientes datos relevantes, se presenta un cuadro comparativo entre los distintos instrumentos de medición que integran el programa (Figura 4).

Durante el 2020 se obtuvo una participación de 3 055 egresados en los tres subprogramas que conforman el PISE. Destacan algunos datos sociodemográficos relevantes, por ejemplo, la participación de las mujeres en cada uno de los subprogramas superando el 60% (Figura 5).

Conclusiones

La incorporación de la Institucionalización de los Programas en los Estudios para el Desarrollo Institucional integrados por: el Padrón de Egreso a pregrado y posgrado, el seguimiento de egresados de 2 años y 5 años, así como con los empleadores egresados, permitió fomentar el sentido de pertenencia a la institución, consolidar la vinculación Egresado-UACJ y actualizar información, así como extender los diversos servicios universitarios y de oferta educativa.

Los resultados que se generan y las modificaciones que se realizaron a partir de 2019 debido a la pandemia por el Covid-19, permiten conocer aspectos de los egresados tales como datos generales y socioeconómicos, trayectoria académica y laboral, así como la valoración de la calidad de la formación académica y gestión administrativa que observó durante su estancia en la universidad. Todo esto a través de plataformas digitales, que contienen las encuestas de Padrón de egreso, Seguimiento a egresados a 2 y 5 años. Por lo general estas encuestas incluyen varias partes: la primera se refiere a los datos generales, seguido de la trayectoria académica y por último la trayectoria laboral. Con los datos obtenidos, se integró el análisis de resultados sobre la base del Padrón de Egreso, a través de instrumentos que permiten recabar la información para cada generación, dada también la periodicidad establecida por este programa, y en apego a la metodología dispuesta por la ANUIES.

De esta forma se respalda la base de datos con su respectivo análisis. En este período, 2019-2021, se pudieron establecer también nuevos

mecanismos de acercamiento con los egresados, que cumplan con los objetivos previos y nuevos propósitos de alcanzar y consolidar la vinculación académica, la demanda potencial de posgrado y educación continua, entre otros.

Otros logros obtenidos que se pueden resaltar son: la digitalización de la totalidad de las encuestas, elaboración de ocho estudios para el desarrollo institucional, uno de manera integral de la UACJ y siete por cada uno de los institutos y divisiones multidisciplinarias, publicación de los resultados en la página web, plataforma de indicadores de estudios para el desarrollo institucional y la encuesta de satisfacción al cliente por Microsoft Forms. Así mismo, a partir del 2021 la utilización de la plataforma LimeSurvey sustituyó los métodos de aplicación que se tenían en el 2018, donde se utilizaba papel impreso, y las encuestas no eran electrónicas, se utilizaban medios de comunicación como visitas personalizadas, correo electrónico y vía telefónica.

Referencias

- ANUIES. (1998). *Esquema básico para Estudios de Egresados*. México: ANUIES.
- Kachigan, S. K. (1986). *Statistical Analysis: An Interdisciplinary Introduction to Univariate and Multivariate Methods*. Estados Unidos, Estados Unidos: Radius Press.
- Nassar, J. I. (2019). *Informe Anual de Actividades 2018-2019*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Ciudad Juárez: UACJ.
- (2020). *Informe Anual de Actividades 2019-2020*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Ciudad Juárez: UACJ.
- (2021). *Informe Anual de Actividades 2020-2021*. Ciudad Juárez: UACJ.
- Rojo, R. L. (1998). *Informe Anual de Actividades 1997-1998*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Ciudad Juárez: UACJ.
- (2000). *Informe Anual de Actividades 1998-1999*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Ciudad Juárez: UACJ.
- (2000). *Informe Anual de Actividades 1999-2000*. Ciudad Juárez: UACJ.
- Tapia, C. E., & Navarrete, Á. (2018). *Estudio de Pertinencia-Factibilidad LSP.-UQROO*. Quintana Roo: Beau Bassin 2018.

Diferentes expectativas profesionales y retribuciones económicas de los estudiantes de posgrado de la Universidad de Guadalajara

Cándido González Pérez
Universidad de Guadalajara
cgonzalez@cualtos.udg.mx

Luz Elena Machaen López
Universidad de Guadalajara
luz.machaen@academicos.udg.mx

Resumen

Esta investigación está basada en el análisis de ocho estudios cuantitativos de seguimiento a egresados de nivel posgrado, realizados en programas de la Universidad de Guadalajara durante el año de 2021. A través de sus resultados se exponen unas reflexiones con respecto a las expectativas profesionales que se forman los estudiantes y su posible relación con las retribuciones económicas. El origen profesional de los estudios es diverso y abarca áreas del conocimiento de salud, económico, social, humanístico e ingenierías. Finalmente, con base en datos gubernamentales, se realiza una comparación entre los ingresos de los universitarios por área de especialización profesional. Se concluye que los egresados del área de economía son de manera general quienes tienen ingresos más altos y que tratándose en exclusivo de posgrado, los mejor remunerados son los egresados del área de la salud. Es importante resaltar que las expectativas que se forman los estudiantes del área de la salud están encaminadas a los aspectos de formación más que de obtención de ingresos, es el caso contrario el de los egresados de economía que privilegian la obtención de ingresos sobre la profesionalización.

Palabras clave: Seguimiento de egresados, expectativas profesionales, retribuciones económicas.

Introducción

Las expectativas de los egresados de los distintos programas educativos tanto de nivel licenciatura como de posgrado, tienen gran peso en las instituciones pues se incorporan a los procesos de evaluación interna y externa (del programa educativo y de los organismos acreditadores), permite evaluar desde la perspectiva de los estudiantes, la calidad de los distintos elementos que integran los programas educativos, así como analizar la pertinencia y permanencia de los programas, corroborar sus fortalezas e identificar las debilidades, realizar los ajustes oportunos y contar con elementos para la toma de decisiones del programa educativo.

Justificación y propósito

Derivado de lo anterior, surge la necesidad de identificar las expectativas de los egresados de las distintas áreas del conocimiento, analizarlas y compararlas entre sí, así como conocer si el grado de educación tiene alguna relación en los niveles de ingresos económicos de las y los egresados, además de indagar si existe una posible correlación entre las expectativas profesionales de los egresados y sus ingresos económicos.

Para direccionar el trabajo, se parte de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las expectativas profesionales de los egresados de las distintas áreas del conocimiento?, ¿Existe alguna similitud o correspondencia entre las expectativas de los egresados de las distintas áreas del conocimiento, específicamente del área médica y el área económico administrativa?, ¿Cuál es el nivel de ingreso de los egresados de las distintas áreas del conocimiento tanto de pregrado como de posgrado?, ¿Existe alguna correlación entre las expectativas de los egresados y sus niveles de ingreso?

Metodología

Para tener un enfoque cuantitativo en este trabajo, se aplicó un instrumento de seguimiento de egresados mediante un censo, a los egresados de los siguientes posgrados: Doctorado en Ciencia del Comportamiento con Orientación al Análisis de la Conducta, Doctorado en

Tecnologías de la Información, Especialidad en Cirugía General, Maestría en Ciencias en Física, Maestría en Dirección de Mercadotecnia, Maestría en Diseño e Innovación Industrial, Maestría en Gestión y Desarrollo Cultural, y Maestría en Negocios y Estudios Económicos de la Universidad de Guadalajara.

Expectativas de formación profesional

Con la finalidad de conocer la opinión de las y los egresados, se les cuestionó sobre los aspectos más importantes en la formación profesional del posgrado y sobre el grado de satisfacción de cada uno de ellos. Las opciones fueron: preparación de los profesores, administración del posgrado, apoyo en el proceso de elaboración de trabajo para titularse, proceso de enseñanza aprendizaje, plan de estudios (programas académicos), vinculación con sectores de interés, apoyo a movilidad, y actividades extracurriculares.

Los egresados del Doctorado en Tecnologías de la Información eligieron como aspecto más importante en su formación profesional: la «trayectoria profesional» con la proporción más alta de todas (83.30%); de manera contrastante, otro posgrado cuyo origen es similar al anterior, la Maestría en Diseño e Innovación Industrial (de ciencias exactas e ingenierías), eligió el «apoyo a la movilidad» como la característica más relevante en su formación, con una proporción del 80%; finalmente, la Maestría en Ciencias en Física, eligió la formación de sus profesores como la más importante (64.10%).

En relación con los programas vinculados a la producción económica como la Maestría en Negocios y Estudios Económicos y la Maestría en Dirección de Mercadotecnia, habría de esperarse que su interés principal se inclinara por «la vinculación con sectores de interés» y las «actividades extracurriculares», sin embargo, se decantaron por «el plan de estudios» y «la administración del posgrado» y con las menores proporciones de todos los posgrados. La Especialidad en Cirugía General de forma congruente escogió el «plan de estudios» con un porcentaje elevado: 69.60%; Éste último es digno de resaltarse porque en el siguiente apartado se convierte en el más importante en cuanto a la percepción

de ingresos aun cuando los posgrados que apuntan hacia ese objetivo pertenecen al área económica y no al área de la salud.

Otro indicador que da fe del grado de cumplimiento de las labores académicas llevadas a cabo en cada uno de los programas de estudio analizados es la proporción del estudiantado que ya obtuvo el grado. Al poner en relieve la Especialidad en Cirugía General con respecto a las dos maestrías del área de economía, se observa una brecha enorme ya que en la primera el 87% ya cuenta con el grado académico, mientras que los posgrados de Dirección de Mercadotecnia y el de Negocios y Estudios Económicos, el porcentaje de graduados es 40.6% y 73.2% respectivamente; cifras que representan las dos proporciones más bajas (el último lugar y el quinto) con relación a la totalidad de los programas analizados. La única opción que está por encima de la Especialidad en Cirugía es el Doctorado en Tecnologías de la Información de cuyos egresados ya se tituló el 90% (Figura 1).

De la mano con el indicador antes descrito, es de considerarse relevante la opinión que tienen las y los egresados relativo a la evaluación

que hacen a su formación. La Especialidad en Cirugía General en comparación con uno de los dos posgrados del área de economía, presenta una alta aceptación en relación con el tipo de formación profesional que recibieron: 65% evaluó como «excelente», por su parte, los alumnos de la Maestría en Dirección de Mercadotecnia mostraron el más alto grado de insatisfacción (18.40%), como se puede observar en la Figura 1.

Formación académica de los padres de los egresados.

Una de las teorías sociológicas más aceptadas en el ámbito académico es la que legó Pierre Bourdieu, quien asegura que en las familias se puede tener acceso a mejores condiciones sociales cuando se cuenta con un Capital Cultural más alto (Oliva, 2018). Este tipo de «Capital» es diferente al económico (aunque en términos estrictos es el único que podría existir) y consiste en «acumular» conocimientos, habilidades y destrezas y, una fuente generadora de conocimientos es indudablemente la universidad.

En consonancia con los aportes científicos de Bourdieu, las familias que han cultivado un ambiente de Capital Cultural más elevado son

Programa	Proporción de egresados con grado académico (%)	Proporción de alumnos que evalúan como excelente la formación recibida (%)
Doctorado en Tecnologías de la Información	96.0	54.2
Especialidad en Cirugía General	87.0	65.0
Maestría en Gestión y Desarrollo Cultural	81.	48.0
Maestría en Diseño e Innovación Industrial	80.00	50.0
Maestría en Negocios y Estudios Económicos	73.2	55.8
Maestría en Ciencias en Física	64.1	65.0
Doctorado en Ciencia del Comportamiento con Orientación al Análisis de la Conducta	40.7	81.8
Maestría en Dirección de Mercadotecnia	40.6	18.4

Figura 1. Proporción de egresados que ya obtuvieron el grado

Fuente: Información obtenida de los Estudios de Seguimiento de Egresados patrocinados por la Unidad de Posgrados de la Universidad de Guadalajara y realizados por la empresa SACS Research, 2021.

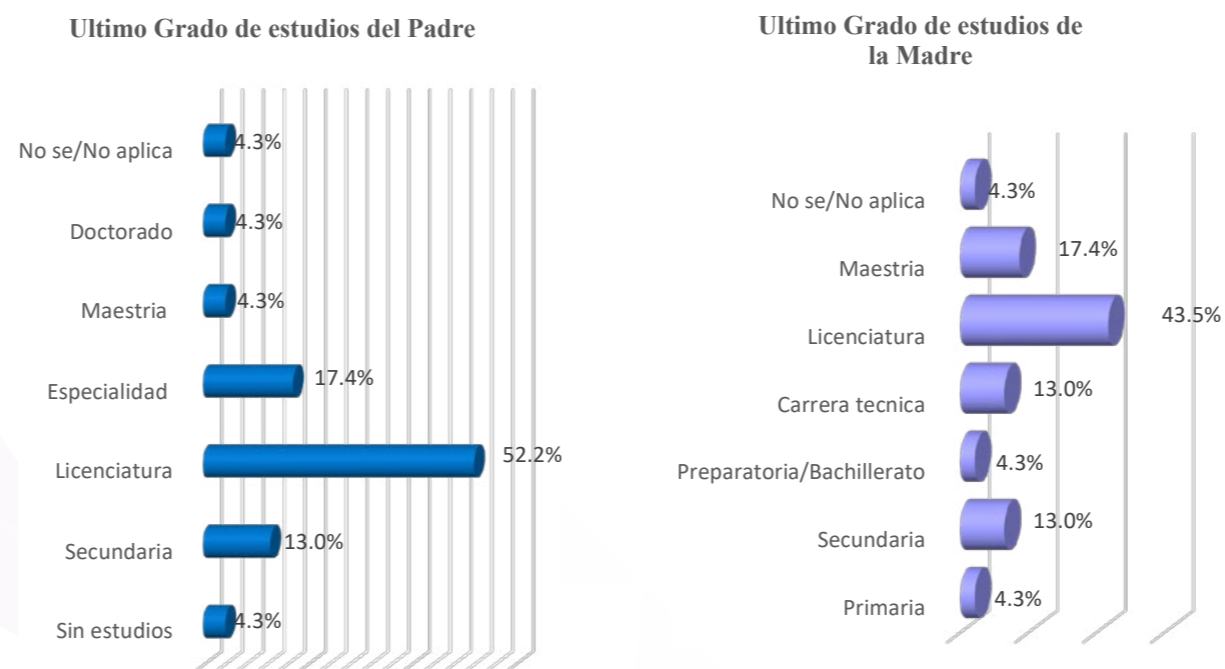


Figura 2. Datos Demográficos

Fuente: Información obtenida del Seguimiento de Egresados patrocinado por la Unidad de Posgrados de la UdeG y realizado por la empresa SACS1 Research, 2021.

aquellas donde los padres tuvieron acceso a las instituciones de educación superior, donde los miembros de la familia formaron parte de clubes sociales, de música, o fueron viajeros constantes, además de ser conocedores del arte, etcétera (Castillo, 2019; Oliva, 2018; Suárez Domínguez y Vasquez Feria, 2020).

En este apartado, a manera de indicador, se analiza quiénes de los padres de familia ostentan mayor grado de estudios con respecto al res-

to. Al respecto, se observa que los responsables familiares de los egresados de la Especialidad en Cirugía General son los que están mejor formados proporcionalmente. En la Figura 2 se observa que el 52% de los padres y 43.5% de las madres de las y los egresados cuenta con grado de licenciatura, el más alto de las opciones analizadas.¹

En el caso específico de este indicador, la teoría del Capital Cultural es congruente con los resultados obtenidos. Los egresados de la Espe-

1 Una notable excepción está conformada por los egresados de la Maestría en Innovación y Diseño Industrial de los cuales el 40% de los padres cuenta con posgrado y el 60% de las madres con licenciatura; el universo de estudio de este programa representa a 5 integrantes mientras que el de la Especialidad en Cirugía General a 23. Es frecuente en el área de estadísticas que cuando el tamaño de la muestra es pequeño, los porcentajes son menos representativos.

cialidad en Cirugía General son quienes dirigieron sus expectativas de formación como las más importantes y paradójicamente son quienes reciben los ingresos más altos en su desempeño profesional. Existe correlación cuando comparamos el grado de formación académica de los padres con respecto a su éxito económico. La información más precisa con respecto a la obtención de ingresos se desarrolla en el siguiente punto.

Retribución económica

Los egresados de la Especialidad en Cirugía General son, de las ocho opciones analizadas, quienes reciben las más altas remuneraciones económicas. La mitad de estos profesionales del área de la salud obtienen ingresos superiores a los \$40 000 mensuales, cifra que representa la cantidad superior consultada en las encuestas aplicadas. El aspecto que más llama la atención al analizar este rubro, es que teóricamente los posgrados que atraen mayor número de aspirantes relacionados con las expectativas más altas de obtención de remuneraciones monetarias elevadas, son los pertenecientes a las áreas económicas; en este caso, sería de suponerse que la Maestría en Negocios y Estudios Económicos sería una de las más indicadas y no es el caso ya que el segmento de quienes obtienen la mayor cantidad de ingresos representa el 6.3%, y en el caso de la Maestría en Dirección de Mercadotecnia, el 10.9%.

El área de la salud en la cual, por lo general quienes se inscriben en ella lo hacen por motivos vocacionales por sobre los otros aspectos, fue la que según los resultados arrojados, es y con mucho, la que sus pupilos reciben los más altos ingresos; otra área, la de las ciencias sociales y de las humanidades que también hipotéticamente sus alumnos son movidos a estudiarlas por motivos de atracción por los planes de estudio, presenta una correlación con la obtención de ingresos más acorde con su realidad, el Doctorado en Ciencias del Comportamiento arroja como resultado que el 50% de sus egresados obtienen como ingresos mensuales entre \$5 000 y \$15 000 que son los dos grupos más bajos del cuestionario; en el ingreso de más de \$40 000 se ubica solamente el 5%. De la Maestría en Gestión y Desarrollo Cultural pues el 3.3% de sus egresados recibe más de \$40 000 mensuales.

De las tres opciones provenientes del área de las ciencias exactas, la que más se le acerca de todas a la Especialidad en Cirugía General, es el Doctorado en Tecnologías de la Información, el 25% de sus integrantes obtiene más de \$40 000 mensuales; la Maestría en Diseño e Innovación Industrial no cuenta con trabajadores que se inscriban en ese grupo de ingresos, y de la Maestría en Ciencias en Física solamente el 4.5% de sus trabajadores se localiza en el nivel máximo de percepciones mensuales (Figura 3).

La gran mayoría de los egresados se insertó rápidamente en el mercado laboral. De la Especialidad en Cirugía General el 69.6% estaba empleado cuando se realizó la entrevista para la encuesta y solamente los

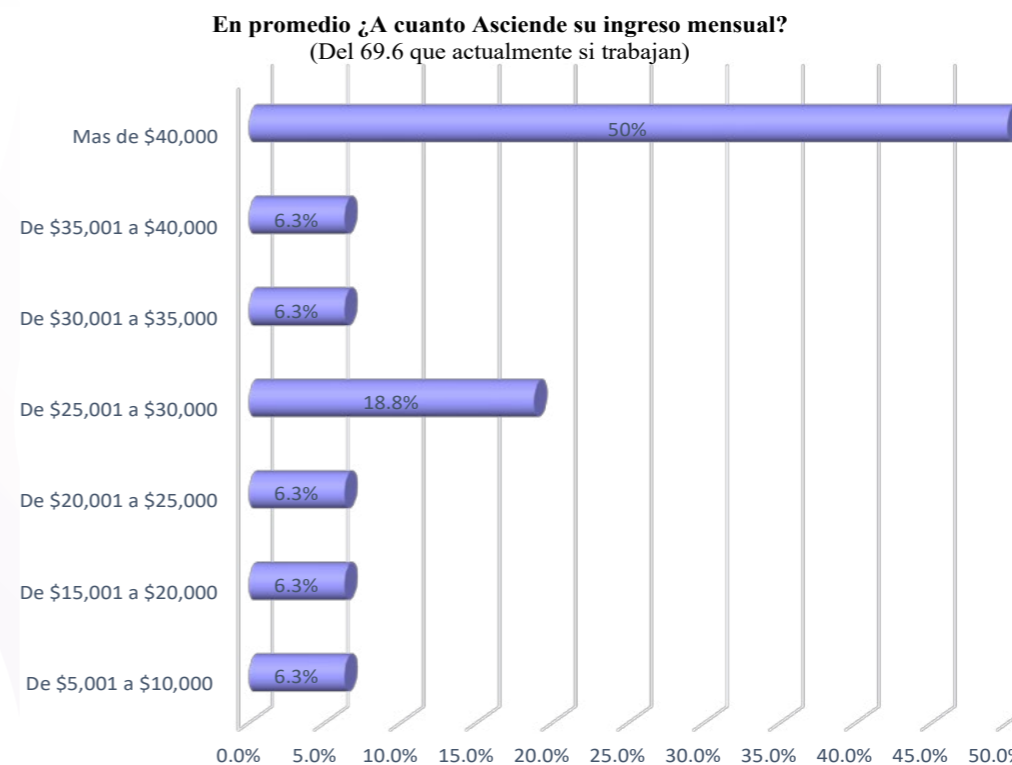


Figura 3. Ingresos de los egresados de la Especialidad en Cirugía General

Fuente: Información obtenida del Seguimiento de Egresados patrocinado por la Unidad de Posgrados de la UdeG y realizado por la empresa SACS Research, 2021.

Especialidad en Cirugía General	Maestría en Dirección de Mercadotecnia
La totalidad son hombres, el promedio de edad es similar a las y los egresados de la Maestría en Dirección de Mercadotecnia (31.80 años).	La mayoría son mujeres (63.6%), el promedio de edad es de 31.8 años.
El 60.9 % son solteros y el 95.7% son de nacionalidad mexicana.	El 62% son solteros. Todos son mexicanos.
El lugar físico donde cursaron su formación de posgrado fue en las instalaciones del Hospital Juan I. Menchaca del Hospital Civil.	Las instalaciones que utilizaron en su período formativo fueron las del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas en el área de Belenes en Zapopan.
Las principales motivaciones por las que optaron cursar la especialidad fueron por «el proceso formativo ofertado» (34.8%) y «por el prestigio del posgrado» (30.4%), aspectos relacionados con la actividad de prestación de servicio a la comunidad.	Lo que más les atrajo para inscribirse en este tipo de formación universitaria fue su «trayectoria profesional» (54.0%).
El 87 % ya obtuvo el grado de la especialidad, del 13% restante, una tercera parte está en trámites y las otras dos terceras partes espera obtenerlo antes de los próximos seis meses.	El 40.6% ya obtuvo el grado, del 59.4% restante, manifiesta falta de tiempo para lograrlo. La expectativa es obtener el grado en un lapso no mayor a 12 meses para lograrlo.
La percepción que se han formado de la Universidad de Guadalajara y los juicios de valor que emiten con respecto a este tema, señalan que fueron atraídos en su gran mayoría por el Programa Académico que ahí se ofrece. Así, 69.9% se siente muy satisfecho, 65.2% está totalmente de acuerdo con el proceso de enseñanza-aprendizaje y con la preparación de los profesores.	La mayor motivación para ingresar en la Maestría en Dirección de Mercadotecnia fue la «administración del posgrado» (39.6%) y el «apoyo en el proceso de elaboración de trabajo para titularse» (35.3%). Pocos aspectos son tan contrastantes como este en las comparaciones posibles. En el área de la salud se privilegian las cualidades académicas y en la económica las administrativas.
En la pregunta correspondiente al grado de satisfacción con respecto al centro universitario donde cursaron sus estudios, consideraron la disponibilidad de recursos bibliohemerográficos y las bases de datos como la más importante (73.9%), así como el equipamiento médico e infraestructura (65.2%).	A las y los egresados de esta área les interesaron más las características físicas que las académicas, se sintieron muy satisfechos con el adecuado mantenimiento de las áreas comunes.
95.7% recibió apoyo financiero para la realización de sus estudios.	80.20% recibió apoyo financiero para la realización de sus estudios.
69.6% de las y los egresados labora actualmente, de los cuales, 68.8% está adscrito a consultorios privados.	38.0% cuenta con un espacio laboral y de ellos, dos terceras partes se desempeñan en el sector privado de la economía.
Los estudiantes que no se han inscrito en el mercado laboral de su profesión, dicen que el motivo único y universal es por encontrarse en la última etapa de su formación.	De la proporción de quienes no han obtenido un empleo, las razones que aducen son: por encontrarse en la etapa de formación (35.5%) y por motivos personales (22.6%).
El trabajo obtenido se relaciona totalmente con la formación universitaria recibida.	El 42.7% de las y los egresados afirma laboran en un área afín a su formación universitaria.
95.7% ejercer su práctica profesional de acuerdo con la normatividad estatal, nacional e internacional.	El 59.4% están totalmente satisfechos con el sentido de responsabilidad en el desempeño de las funciones de Marketing.
78.30% ha realizado actividades académicas con resultados tangibles como publicaciones y participaciones en congresos.	El 27.3% ha participado en congresos en su área de formación.
El 87% de las y los egresados recomendaría ampliamente la formación que recibió en su posgrado en particular. Y respecto a la Universidad de Guadalajara en general, el 78.3%.	El 44.9% de las y los egresados considera muy recomendable la formación del posgrado que recibió. Y el 54.5% tratándose de la universidad en general.

Figura 4. Análisis comparativo de las características entre la Especialidad en Cirugía General y la Maestría en Dirección de Mercadotecnia.

Fuente: Información obtenida de los Estudios de Seguimiento de Egresados patrocinado por la Unidad de Posgrados de la Universidad de Guadalajara y realizado por la empresa SACS Research, 2021.

estudiantes que culminaron su posgrado en Ciencias en Física cuenta con un porcentaje menor con respecto a la totalidad del universo de estudio de este trabajo, ellos alcanzan el 56.4%, con la notable diferencia de que los primeros trabajan en un consultorio privado (el segmento más alto en conceptos de éxito laboral) en una proporción del 68.8% y los últimos, el 86.4% son empleados (el concepto más bajo de éxito laboral).

A continuación se realiza una comparación con los resultados de los egresados de la Maestría en Dirección de Mercadotecnia que es con la que se han hecho las compulsas en los segmentos anteriores, se ha explicado que estos últimos se inscribieron en su tipo de formación universitaria al tomar en cuenta los aspectos de ingresos mensuales como unos de los más importantes, eso explica el mismo título del posgrado «dirección de mercadotecnia», es decir, posicionamiento gerencial en las empresas, encontramos que si bien el porcentaje de los egresados que se emplearon inmediatamente después de haber egresado es muy alto (83.4%), solamente el 19.9% obtuvo una posición alta en el mercado laboral. Los resultados representan polos opuestos, mientras los profesionales de Cirugía General se han posicionado en los niveles más altos de su segmento del mercado laboral, los de Mercadotecnia en los más bajos.

En las siguientes líneas se hará énfasis en exclusivo a realizar comparaciones entre estos dos grupos de egresados, se pone bajo relieve que los del área de la salud buscan como aspectos prioritarios el deseo de servir y obtener una formación académica sólida, y los del área económica si bien coinciden en sus expectativas de adquirir conocimientos de vanguardia, tienen el objetivo de aumentar sus ingresos económicos de manera sustancial.

Profesionistas empleados en México

Para este apartado se utiliza información oficial y a nivel nacional; con una clasificación de ocho áreas del conocimiento; el área Económico

Administrativa es la más socorrida en México con un total de 2 601 000 personas empleadas durante el primer trimestre del año 2021 y la de Ciencias de la Salud se ubica en el quinto lugar con 1 333 000.² Los profesionales que son propietarios de su área de empleo, representan el 13.9% del área Económico Administrativa y el 18% de Salud; existe una notable diferencia al comparar estos datos con los estudios de seguimiento de egresados de posgrado: los de Dirección de Mercadotecnia el 12.8% es empresario o auto empleado, y los de la Especialidad en Cirugía General el 68.8% cuentan con consultorio privado.

Un estudio realizado en España da cuenta de que las y los egresados del área de la salud son más aceptados en el mercado laboral ya que el 87.3% se incorporan inmediatamente después de haber finalizado sus estudios; en contraparte, los que presentan mayores dificultades para emplearse en una gama de quince categorías pertenecen al área de las ciencias Económico Administrativas con 31.8% de inmediata aceptación (Solé-Moro *et al.*, 2018).

Con respecto a los ingresos que reciben los profesionistas en México, del área Económico-Administrativa ganan más que los del área de la Salud ya que los primeros obtienen mensualmente \$12 777 y los segundos \$11 655. Ya se había señalado que los egresados de los posgrados estudiados en este trabajo reciben cantidades muy diferentes: los de Dirección de Mercadotecnia, el grupo mayor (22.4%) obtiene entre \$10 000 y \$15 000 mensuales, mientras que los de la Especialidad en Cirugía General, el grupo mayor (50%) gana más de \$40 000 mensuales que es el estrato más alto de ingresos. De acuerdo con un estudio realizado en Colombia (Gil-León *et al.*, 2020), existe una brecha significativa entre los ingresos que obtienen quienes estudiaron una carrera y quienes culminaron un posgrado, la diferencia con nuestros resultados es que tratándose de egresados del área de la salud las diferencias son mayores.

2 La distribución total está conformada (en orden decreciente por número de profesionistas empleados) por las Económico Administrativas; Ingenierías; Educación; Ciencias Sociales; Ciencias de la Salud; Arquitectura, Urbanismo y Diseño; Artes; Ciencias Biológicas; Humanidades; y Ciencias Físico Matemáticas.

Conclusiones

La principal conclusión que se obtiene del análisis de los estudios de seguimiento de egresados es que no existe una correlación entre las expectativas de formación universitaria y los ingresos económicos que perciben. Pero sí existe una correlación entre el nivel de educación de los padres de los egresados y su nivel de éxito económico. Por otro lado, existe una notoria diferencia entre dos grupos especiales del conocimiento: los del área de la Salud y los de las Económico Administrativas. A nivel nacional y en referencia a los egresados de las universidades (de pregrado y posgrado), obtienen mayores ingresos quienes estudiaron carreras económico-administrativas y menores remuneraciones quienes provienen del área de la salud; pero tratándose de egresados de posgrado y los resultados del seguimiento de egresados nos muestran que la situación se invierte de manera significativa.

Con relación a las expectativas de formación universitaria, es notable la diferencia que existe entre las y los egresados de los posgrados del

área de la salud y los de económico administrativas. Los primeros basan sus planes en relación con los aspectos relacionados a los programas de estudio y dirigen sus metas de formación en el servicio a la comunidad. Los segundos tienen como principal finalidad la obtención de mayores recursos económicos y fundan sus planes de formación en los aspectos materiales: las instalaciones, los apoyos administrativos y de marketing.

Las y los egresados de la Especialidad en Cirugía General han sido muy exitosos en cuanto a la relación que existe entre su formación universitaria y su incorporación al mercado laboral puesto que una proporción muy alta de ellos ha creado su propio espacio en consultorios privados. En contraste, los egresados de la Maestría en Dirección de Mercadotecnia obtienen empleos en espacios no considerados de los más altos en la iniciativa privada.

Referencias

- Castillo, M. G. (2019). El capital cultural familiar en la educación preuniversitaria. Estrategias familiares de estudiantes del Colegio Central Universitario Mariano Moreno. San Juan, Argentina. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas.*, 35-51.
- Gil-León, J. M., Casas-Herrera, J. A., Lemus-Vergara, A. Y. (2020). ¿Es rentable la formación universitaria en Colombia?: una estimación. *Revista investigación desarrollo, innovación*, 249-265.
- Oliva Abarca, J. E. (2018). El concepto de capital cultural como cartografía de análisis de la producción cultural. *Análisis*, 337-353.
- Solé-Moro, M. L., Sánchez-Torres, J. A., Arroyo-Cañada, F. J., Argila-Irurita, A. (2018). Los egresados universitarios y la inserción laboral: un acercamiento al panorama latinoamericano y español. *Revista CEA*, 67-74.
- Suárez Domínguez, J. L., Vasquez Feria, A. G. (2020). Capital cultural y trayectorias de migración interna de estudiantes de recién ingreso a la Universidad Veracruzana. *Apuntes*, 125-150.

Sitios de internet

- Coordinación general de Investigación, Posgrado y Vinculación de la Universidad de Guadalajara (01 de noviembre de 2021). *Estudios de Egresados y Empleadores 2021* de los posgrados: Doctorado Tecnologías de la Información; Especialidad en Cirugía General; Maestría en Ciencias en Física; Maestría en Dirección de Mercadotecnia; Maestría en Diseño e Innovación Industrial; Maestría en Gestión y Desarrollo Cultural; Maestría en Negocios y Estudios Económicos. Recuperado de <http://cgipv.udg.mx/estudios-sobre-egresados-y-empleadores>
- Observatorio Laboral, Información Estadística para el futuro académico y laboral en México (s.f.). *Tendencias del empleo profesional, primer trimestre 2021*. Recuperado el 25 de noviembre del 2021 de https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Tendencias_empleo.html

Estudio de egresados de la Licenciatura en Gestión y Dirección de Negocios (LGDN) en el sur de México

José Luis Sánchez Leyva

Universidad Veracruzana

luissanchez01@uv.mx

Karina Valencia Sandoval

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

karina_valencia@uaeh.edu.mx

Vanessa Bozas Gómez

Universidad Veracruzana

vanessabozas7@gmail.com

Resumen

Los estudios de egresados proporcionan información importante para la actualización de planes y programas de estudio, refuerzan además el vínculo entre las instituciones educativas y el sector productivo. En este sentido, el objetivo del presente trabajo fue diagnosticar la situación laboral de los egresados de las generaciones 2014 a 2020 de la Licenciatura en Gestión y Dirección de Negocios (LGDN), adscritos a la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Veracruzana (UV) campus Coatzacoalcos. El estudio se desarrolló con enfoque cuantitativo, alcance descriptivo y corte transversal; participaron las y los estudiantes que concluyeron sus estudios entre enero 2014 y enero 2020.

La muestra utilizada fue de carácter probabilístico, específicamente mediante el uso de un muestreo aleatorio simple; se obtuvieron 146 casos, se utilizó el *software* Survey IM., con 95% de confianza y 5% de error máximo. Para obtener los datos se diseñó el cuestionario denominado «Estudio de egresados y de prospectiva del mercado laboral 2020»; se tomó en cuenta la metodología de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y de la Universidad Veracruzana para realizar estudios de egresados.

Los principales resultados indican que el 84% de los casos cuentan con un empleo remunerado y laboran principalmente en el estado de Veracruz, desempeñándose como trabajador sin personal a cargo. Además, se encuentran satisfechos con la formación recibida en la Universidad y colocan una calificación promedio de nueve a la UV como formadora de profesionistas.

Palabras Clave: Estudio de egresados, Universidad Veracruzana, egresados, empleo, inserción laboral

Introducción

Los estudios de egresados que realizan las Instituciones de Educación Superior (IES) han cobrado importancia en los últimos años debido a la cantidad de información que estos generan para conocer la pertinencia de los planes y programas de estudio e instrumentar acciones de mejora y actualización, además, permiten conocer la situación que afrontan las y los egresados cuando acceden al mercado laboral, las dificultades en la búsqueda de empleo, su trayectoria laboral, la satisfacción de los graduados con la formación recibida y la adecuación de la misma a las necesidades del mercado de trabajo actual (Díaz *et al.*, 2005).

Asimismo, la ANUIES establece que es preciso realizar estudios de seguimiento de egresados para retroalimentar los programas académicos y ajustarlos de modo constante a las necesidades prevalecientes en el mercado laboral, además de incluir las tendencias de este (Guzmán *et al.*, 2008).

La información que se obtiene de los estudios de egresados permite verificar la pertinencia del currículo, ofrecer capacitación y actualización en relación con la formación de los nuevos profesionistas para la inserción laboral (García *et al.*, 2019); mejorar la calidad al egreso de los estudiantes y coadyuvar en el diseño de planes y programas de estudio (Flores *et al.*, 2001); así como identificar las relaciones que existen entre los sectores educativos y sociales para la inserción laboral (Ríos y Rosas, 2007).

El estudio de seguimiento de egresados es necesario para obtener información del impacto de la formación recibida así como para determinar las competencias profesionales que requiere la práctica profesional, con el fin de fortalecer el diseño y la revisión de los planes y programas de estudio, así como la planeación con visión estratégica a largo plazo (Zapata *et al.*, 2017); en ese sentido, Arrieta y De la Rosa (2010) afirman que «el seguimiento de egresados se convierte en un elemento estratégico e importante para las universidades, pues genera información valiosa y esencial relacionada con la calidad y efectividad de la formación ofrecida por las IES para retroalimentar los programas y co-

nocer el impacto que dichos estudios tienen en el campo profesional donde se desarrollan, así como la relación que hay entre los egresados y el campo laboral» (p. 24).

Justificación

Los estudios de egresados son viables para evaluar la calidad educativa, se consideran como un insumo importante para la evaluación de la pertinencia social de los planes de estudios, reflejan además las necesidades de formación para responder a las exigencias del mercado laboral; al respecto Cabrera y Gutiérrez (2016) mencionan que su conveniencia radica en que permiten valorar, cualificar y cuantificar las necesidades reales del mercado laboral donde se benefician alumnos egresados, empleadores, instituto y sociedad en general.

Los resultados de este trabajo se convierten en un insumo que permite a la institución educativa, tomar decisiones para la puesta en marcha de cambios curriculares, diseño de estrategias de formación y mejoramiento de programas educativos, entre otros.

Problema

El camino que deciden tomar las y los egresados, su crecimiento y desempeño profesional son factores que deben ser estudiados por las IES con la finalidad de analizar los resultados obtenidos de la educación alcanzada. Asimismo, comparar las metas que la institución tenía para el alumnado y qué es lo que se obtuvo al finalizar los estudios, permite reforzar las áreas de oportunidad que sean detectadas.

Martínez (2002, como se citó en Solís *et al.*, 2006) menciona que estos estudios pretenden «describir las características del desempeño laboral en el campo profesional, así como proporcionar indicadores confiables de la pertinencia, suficiencia y actualidad de los programas de estudio y las estrategias pedagógicas» (p. 130).

En la actualidad, el campo laboral está en constante cambio por lo cual se busca tener egresados con capacidades, habilidades y conocimientos que destaquen en el mercado laboral, en otras palabras, el sec-

tor laboral requiere profesionistas capaces de adaptarse a los cambios, capaces de competir con otros profesionistas de diversos ámbitos a nivel regional, nacional o internacional (Sánchez, Zapata, *et al.*, 2020).

Las IES necesitan buscar maneras de actualizar sus planes y programas de estudio para que las y los estudiantes egresen con la preparación adecuada, de manera que se cumpla con las expectativas requeridas dentro del mercado laboral. Asimismo, los estudios sobre egresados contribuyen a la formación académica del estudiantado que está a punto de concluir su formación profesional, debido a que conocen las tendencias profesionales, aptitudes y destrezas necesarias para destacar dentro del mercado laboral (Sánchez *et al.*, 2020), de esta forma, las fortalezas se convierten en una fuente de ventaja competitiva (Sánchez *et al.*, 2019). En este contexto, resulta importante preguntar ¿Cuál es la situación laboral de los egresados de la Licenciatura en Gestión y Dirección de Negocios (LGDN) de la Universidad Veracruzana?

Objetivo general: En este trabajo se busca diagnosticar la situación laboral de los egresados de las generaciones 2014 a 2020 de la LGDN, adscritos a la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la UV campus Coatzacoalcos. Para lograrlo, los objetivos específicos son:

- Caracterizar a los egresados de la LGDN.
- Identificar los rasgos que caracterizan el empleo actual de los egresados de la LGDN de la UV campus Coatzacoalcos.
- Identificar diferencias, con enfoque de género, sobre la percepción de los egresados de LGDN con respecto a la formación profesional recibida en la UV.

Metodología

El estudio se realizó bajo un enfoque cuantitativo, alcance descriptivo y corte transversal; participaron los estudiantes que concluyeron sus estudios en la LGDN de la FCA, UV campus Coatzacoalcos entre enero 2014 y enero 2020. La muestra utilizada fue de carácter probabilístico, específicamente mediante el uso de un muestreo aleatorio simple.

Del total de la población (N=210) se extrajo el tamaño de la muestra (n=146) con el apoyo del *software* Survey IM., con 95% de confianza y 5% de error máximo.

Instrumento de recopilación: La información se obtuvo mediante la técnica de la encuesta para lo cual se diseñó el cuestionario denominado Estudio de egresados y de prospectiva del mercado laboral 2020; a partir de la metodología de la ANUIES para realizar estudios de seguimiento de egresados (ANUIES, 2003); el instrumento de la UV para realizar estudios de egresados (Acosta *et al.*, 2005); así como, el cuestionario «Estudio prospectivo de las tendencias del mercado laboral y de

Sección	Dimensiones	Ítems
Caracterización	Datos generales	1-4
	Experiencia laboral	5
	Modalidad de titulación	6-7
	Último grado de estudios	11
	Trámites administrativos	8
	Prácticas profesionales	9-10
Características primer empleo	Primer empleo	12-20
Datos del empleo actual	Ubicación y área a la que pertenece el empleo	21-32
	Rango de sueldo	33
	Conocimientos y habilidades	34-35
	Satisfacción con el empleo	36
Formación profesional	Calificación a UV	37-40
	Participación en actividades de formación	41-42
	Sueldo justo	43
	Características del empleo ideal	44-45
	Razones para estudiar en la UV	46-52
Prospectiva del mercado laboral	Cambios en la actividad profesional	53
	Áreas de desarrollo profesional	54

Figura 1. Dimensiones del Instrumento.

los avances científicos y tecnológicos en el sector educativo» (Sánchez *et al.*, 2019). El cuestionario está compuesto por 54 ítems distribuidos en cinco secciones como se observa en la Figura 1.

La confiabilidad del instrumento se valoró mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, el resultado fue de $\alpha = 0.894$. Estos datos indican que la confiabilidad del instrumento es buena. Previo a su uso, el instrumento fue aplicado a un grupo de académicos expertos en el tema para validar la consistencia de los ítems.

Para la aplicación del instrumento a los egresados se utilizaron las diversas plataformas de redes sociales —Facebook, Instagram, WhatsApp— así como el correo electrónico donde se les envió el link <https://forms.gle/XFar7VScEbMdU9QNA> del formulario en línea diseñado para tal fin.

Resultados

La caracterización de los participantes indica que 29 son hombres y 117 mujeres; el rango de edad oscila entre 21 a 25 años, de quienes egresaron durante los años 2014 a 2020 el máximo nivel de estudios es de licenciatura. Además, el 55% de hombres y 53% de mujeres tienen entre 1 y 3 años de experiencia laboral. Asimismo, el 84% poseen título y cédula profesional misma que obtuvieron en un periodo menor a nueve meses; el 66% elaboró tesis, tesina o monografía para su titulación y 33% optaron por la presentación del EGEL del Ceneval. Finalmente, los datos indican que el 50% de los egresados realizaron prácticas profesionales durante un periodo de 1 a 6 meses, el 44% de 6 a 12 meses y el 6% realizó prácticas durante más de un año, lo que permitió reforzar los conocimientos teóricos con la práctica.

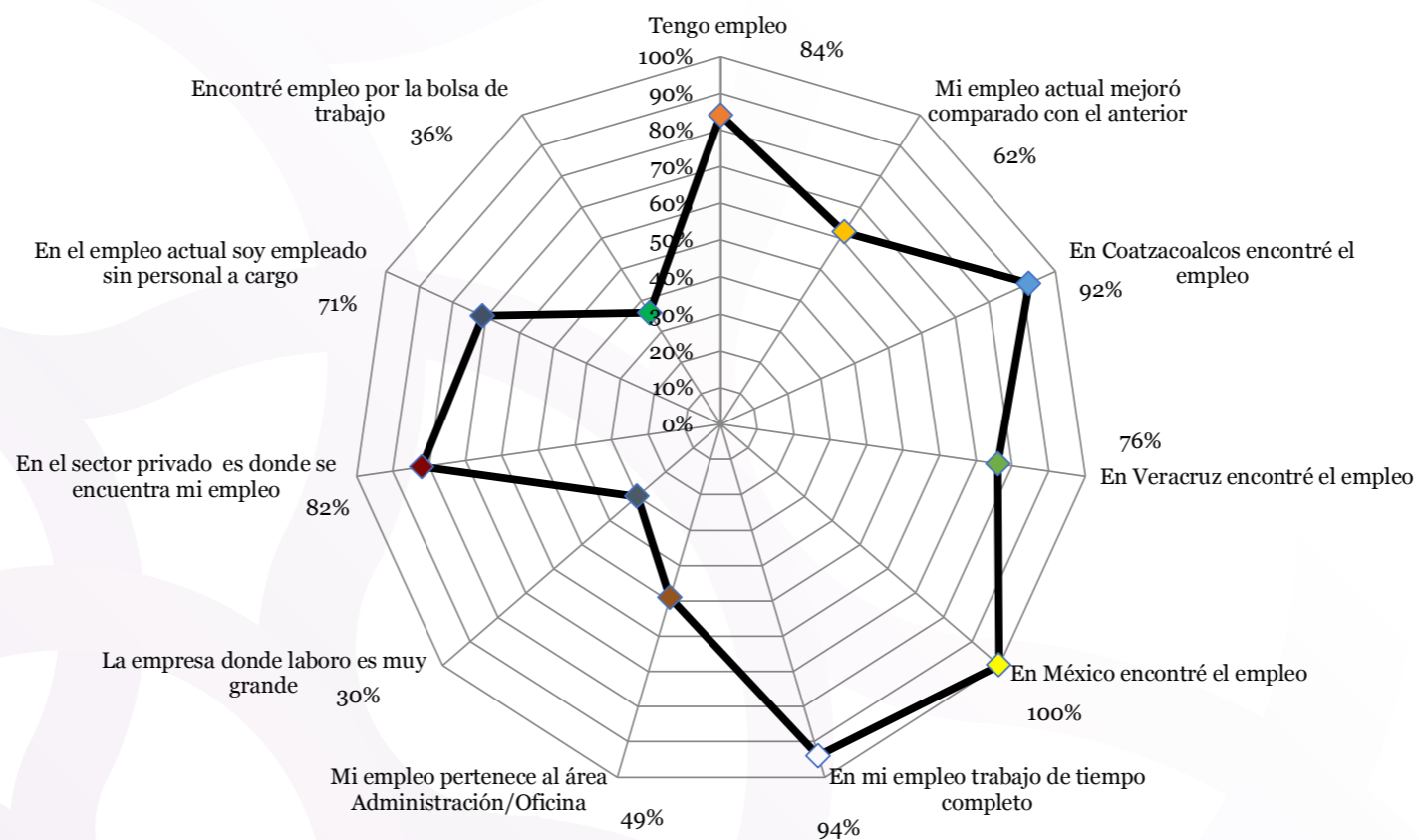


Figura 2. Características del empleo actual de los egresados de LC

La Figura 2 refleja que el 84% de los egresados cuenta actualmente con un empleo remunerado pero el 16% que no tiene empleo, este factor se debe a la escasez de empleo, cambio de residencia, cuidado de los hijos o decidieron estudiar un posgrado. Los principales medios a través de los cuales han encontrado trabajo son por bolsas de trabajo; por alguna recomendación; mediante anuncios en redes sociales o internet o bien, por el desempeño en el servicio social y/o prácticas profesionales. En el empleo actual, el 71% son colaboradores sin personal a cargo; 26% son colaboradores con personal a cargo; mientras que el 3% son emprendedores. El 82% se desempeña en el sector privado; 11% en el sector público y el 7% restante se desempeñan como profesionista independiente.

Los egresados se desempeñan en oficinas administrativas, en RRHH; en contabilidad, *marketing* y ventas, educación o dirección administrativa. Asimismo, el 94% se encuentran contratados de tiempo completo.

El 100% de los egresados se encuentra laborando en México. De este total, el 76% se ubica en Veracruz y el resto en estados del norte y centro del país, así como en el caribe mexicano. Finalmente, el 62% afirma que el empleo actual mejoró sustancialmente; 12% menciona que está igual.

Ahora bien, los datos refieren que el 50% de las mujeres perciben un ingreso mensual entre 5 mil y 10 mil pesos, mientras que para el 38% de los hombres el rango es entre 10 mil y 15 mil pesos al mes. Adicionalmente, el 80% de los egresados afirma que se requiere formación profesional para el empleo que realiza; el 10% acepta que se necesitó una formación profesional pero de otra área de estudios distinta a la recibida en la universidad. Asimismo, el 99% de los participantes hacen uso de conocimientos y habilidades para la ejecución de las actividades inherentes al puesto de trabajo.

El 67% de los hombres y 68% de las mujeres se sienten satisfechos con el empleo actual. Además, tanto hombres como mujeres asignan una elevada calificación (escala de 1 a 5) para la institución. De forma general, reconocen que la UV es una institución de prestigio para la formación de profesionistas con calidad, pues las mujeres proporcionan una calificación de 9.0 y los hombres una calificación de 8.9 a la UV.

Ahora bien, la formación de profesionistas en la Facultad se logra de conformidad con ciertos elementos que se consideran necesarios para el correcto funcionamiento de la institución y el cumplimiento de las funciones sustantivas de la misma. La figura 3 revela que los cuatro elementos reciben una calificación por encima del valor medio (3) en la escala que se indica. Como se puede observar, la «existencia de docentes con experiencia y actualizados en el área» es el factor que obtiene la media más elevada (3.9), mientras que el factor relacionado con el «equipamiento tecnológico» obtiene la media más baja (3.4) en este estudio.

De forma general, reconocen que la UV refleja áreas de oportunidad para mejorar la formación de los profesionistas en el área económico-administrativo, sobre todo, en lo relacionado a equipamiento tecnológico y en el desarrollo de habilidades básicas en los futuros profesionistas para que puedan hacer frente al mercado laboral dinámico y diverso.

Finalmente, el 86% de los egresados de LGDN consideran que se encuentran mejor preparados con respecto a egresados de otras IES. El

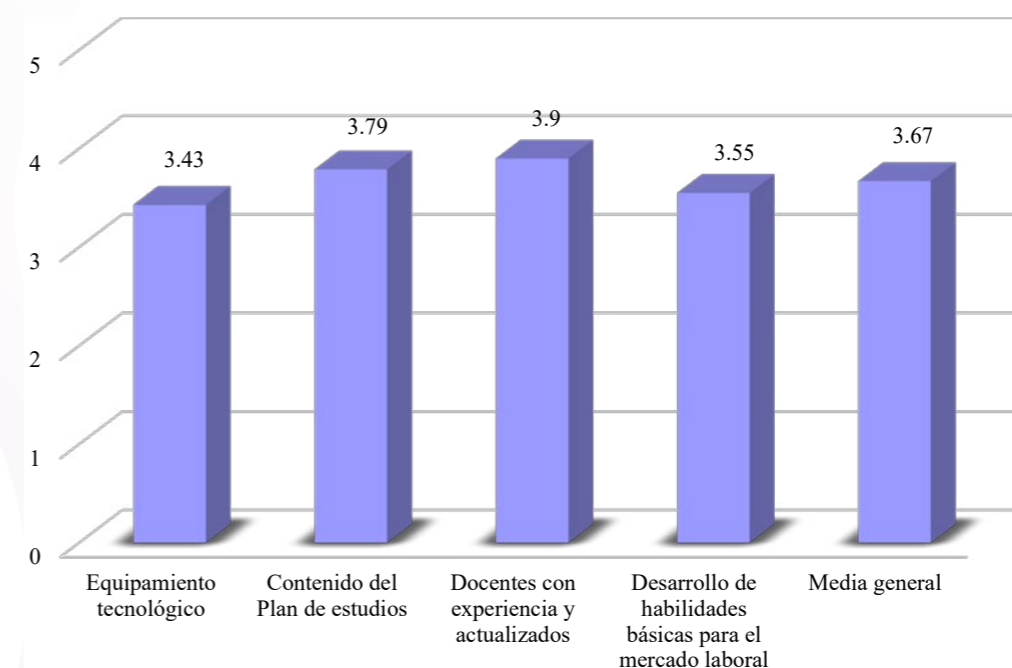


Figura 3. Calificación de aspectos relacionados con la formación profesional

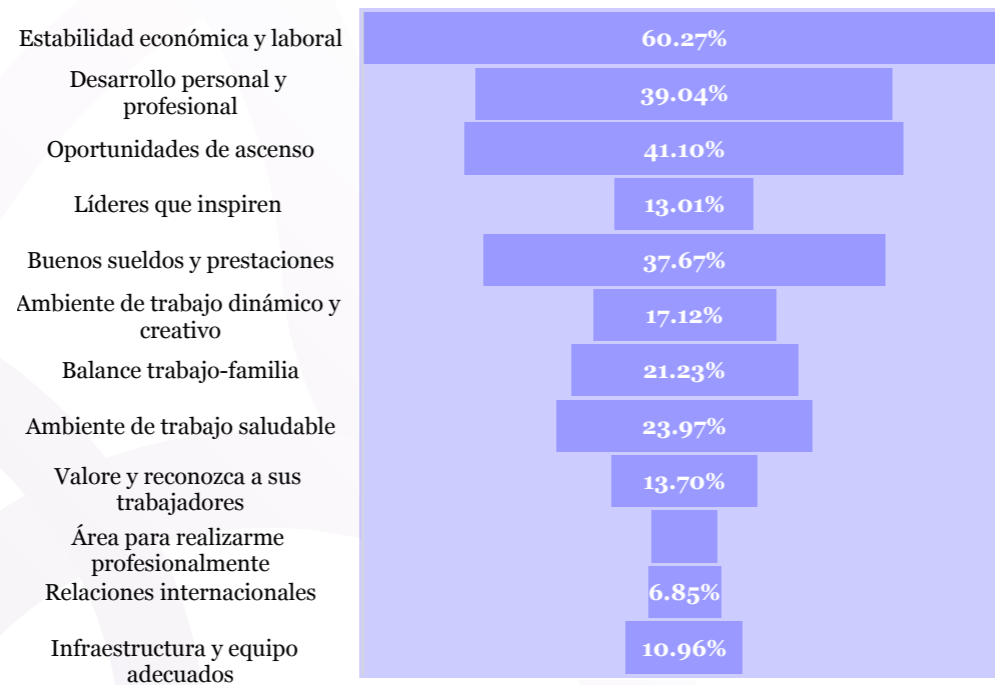


Figura 4. Características más atractivas que debería tener tu organización empleadora ideal

48% afirma que el desarrollo de conocimientos básicos para el desempeño laboral que se realiza en la Facultad es el factor más importante que marca la diferencia; el 30% indica que la formación recibida en la Facultad siempre estuvo relacionada con la práctica laboral; y, 16% por el desarrollo de aptitudes hacia la innovación e investigación. Adicionalmente, se refleja la carencia de infraestructura tecnológica que se manifiesta en la percepción de quienes se formaron en las aulas y centros de cómputo de la Facultad.

También, el 55% de los participantes ha realizado alguna actividad de capacitación y desarrollo relacionada con su trabajo en el último año, con la finalidad de actualizar sus conocimientos; para mejorar su trayectoria profesional; para trabajar en otra área de la empresa o porque obtuvo un ascenso y debe dominar el puesto.

Con respecto a las características más atractivas que debería ofrecer la empresa, la Figura 4 muestra que los LGDN identifican las siguientes: estabilidad económica y laboral (60.27%), oportunidades de ascenso (41.10%), desarrollo personal y profesional (39.04%) así como buenos sueldos y prestaciones (37.67%).

La Figura 5 muestra que para el 88% de los egresados de la UV, la Universidad fue la primera opción para estudiar, por el prestigio de la institución y el plan de estudios; otro 38% señaló que le hubiera gustado estudiar en la UNAM en lugar de la UV. Finalmente, el 43% de los participantes le asignaron un 10 de calificación a la UV y el 27% le asignan un nueve.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se observó que la experiencia laboral de los egresados oscila de 1 a 3 años, pues algunos ya trabajaban mientras estudiaban la licenciatura; esto demuestra que para obtener un empleo no se necesita terminar una carrera profesional o contar con un título universitario; sin embargo, es de gran ayuda para tener mejores oportunidades en el mercado laboral. Cabe mencionar, que este es uno de los principales requisitos para conseguir empleo.

La mayoría de los egresados obtuvo su primer empleo en un rango de seis meses a un año, se observó que las y los nuevos profesionistas inician la búsqueda inmediatamente al concluir su carrera profesional, muchos de ellos tuvieron dificultades para conseguir su primer empleo, el motivo de esto es la escasa experiencia laboral. Al respecto, cabe señalar que la mejor forma para encontrar empleo es a través de bolsas de trabajo, por recomendaciones, anuncios en redes sociales o internet, incluso por el desempeño que tienen en la empresa donde realizan el servicio social o prácticas profesionales; cuando un egresado emprende la búsqueda de empleo principalmente lo hace dentro del país y la ciudad en que reside, muy pocos buscan empleos fuera de su lugar de residencia.

Asimismo, la mayoría de las y los egresados actualmente tienen empleo; principalmente en el área administrativa, con contratos de tiempo

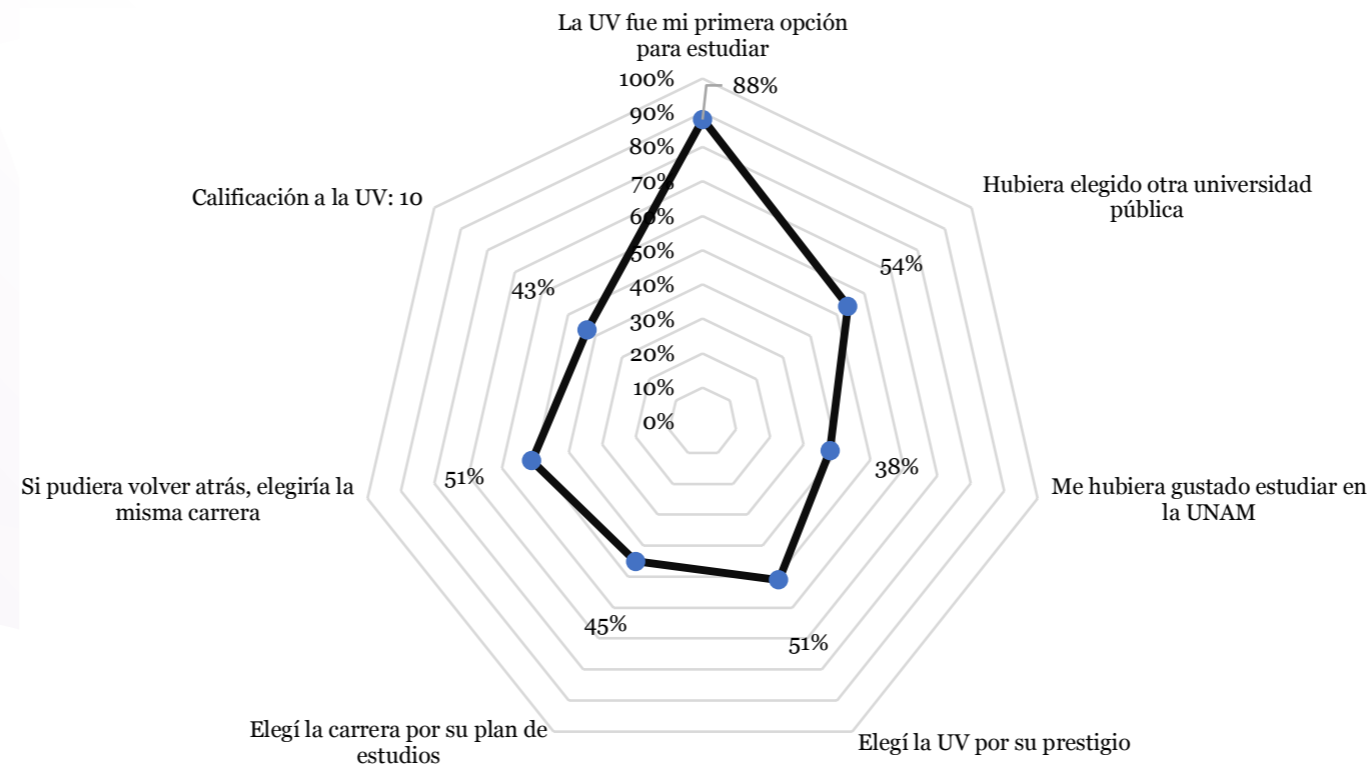


Figura 5. Contexto para estudiar en la UV

completo, como empleado sin personal a cargo, las empresas son grandes o muy grandes y pertenecen al sector privado, con ubicación en la ciudad de Coatzacoalcos.

Cabe mencionar que el rango de sueldo mensual oscila entre los 5 mil hasta los 15 mil pesos; pero hay una diferencia en función del sexo ya que la mayoría de las mujeres gana entre 5 mil y 10 mil pesos mensuales, mientras que los hombres perciben de 5 mil hasta 15 mil pesos; los egresados de LGDN consideran que el rango de sueldo mensual justo debe ser de 5 mil a 15 mil pesos.

Ahora bien, la mayoría de los egresados hoy en día cuentan con un empleo remunerado, señalan que el principal medio donde lo consiguieron fue a través de bolsas de trabajo. Su inicio laboral fue en puestos administrativos, de tiempo completo. La percepción general es de satisfacción con el empleo actual.

Los egresados tomaron en cuenta la formación profesional que recibieron en la FCA-UV y mencionan que fue excelente, ya que están mejor preparados en comparación a otros egresados de otras instituciones, por lo que les aporta mayores oportunidades en el campo laboral; además mencionaron contar con una buena formación profesional, contenido del plan de estudios apropiados, docentes con experiencia y actualizados en el área, así como el desarrollo de habilidades básicas para el mercado laboral.

Cabe mencionar, que muchos de los egresados realizaron alguna actividad de capacitación y desarrollo relacionada con su trabajo para actualizar sus conocimientos o mejorar la trayectoria profesional.

La mayoría de los egresados señaló que la UV es una de las mejores opciones a elegir para estudiar una licenciatura debido a su prestigio a nivel regional y su adecuado plan de estudios.

Conclusiones

Las y los egresados mencionan que, para encontrar empleo, es necesario desarrollar habilidades y competencias técnicas, así como poseer título profesional; estar preparados para enfrentar una entrevista formal. En la uv la mayoría de los egresados sólo cuentan con el nivel Licenciatura y consiguieron su primer empleo en bolsas de trabajo, por ello, es importante impulsar a las y los egresados a continuar con su formación con estudios de posgrado, de manera que tengan más ventajas en el mercado laboral.

Una considerable cantidad de egresados de la uv menciona que tuvo dificultades al momento de conseguir empleo; de igual forma, consi-

deran que la calidad del empleo no es ni muy buena ni muy mala. Otro aspecto relevante es que consideran estar un punto medio en términos de condiciones laborales, ya que no se encuentran en el grupo inferior con las peores contrataciones pero tampoco se sitúan en el segmento privilegiado con las mejores condiciones laborales.

Es importante una buena preparación profesional para tener mejores oportunidades en el mercado laboral; también es importante buscar más aspectos que amplíen las oportunidades ya sea por medio de capacitación en actividades que sean de gran utilidad o ampliar las habilidades y conocimientos.

Referencias

- Acosta, Aguirre, Barradas, Echazarreta, Medina, y Mota, (2005). *Guía para el diseño de proyectos curriculares con el enfoque de competencias*. uv. Xalapa. Veracruz. México: Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/Guia-metodologica.pdf>
- Arrieta, T. W. y De la Rosa, C. A. (2010). Universidad Industrial de Santander. *Estudio de seguimiento a egresados del programa de ingeniería industrial de la universidad de santander*. <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2010/133724.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2003). *Esquema básico para estudios de egresados en educación superior. Propuesta*. México: ANUIES. <http://publicaciones.ANUIES.mx/acervo/revsup/130/01a.html>
- Cabrera, R. A. y Gutiérrez, G. J. (2016). Valoración de Ingenieros, Estudio de Egresados: Estimación Relevante para un proceso de acreditación. *ANFEI Digital*. <https://anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/201/687>
- Díaz, F., Sánchez, Z. y Roa, J. (2005). *Estudio egresados unet*. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_2/Dias_Freddy__Zoraida_Sanchez_y_Roa__Jose_UNET.pdf
- Flores, E. R., Sánchez, F. A., Coronado, H. M. y Amador, C. J. (2001). Ensayo. *La formación médica en México y los procesos en búsqueda de garantizar la calidad de los egresados*. México. <https://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2001/un012h.pdf>
- García, A. C., Treviño, C. A. y Banda, M. F. (2019). Caracterización del seguimiento de egresados universitarios. *Estudios del desarrollo social*. <http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v7n1/2308-0132-reds-7-01-23.pdf>
- Guzmán, Susana., Febles, Mónica., Corredera, Alejandro., Flores, Pilar., Tuyud, Arumi y Rodríguez, Pedro. (2008). Estudio de seguimiento de egresados. *Estudio de seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo*, 8 (42), pp. 19-31. <http://www.redalyc.org/>
- Ríos, N. B. y Rosas, M. J. (2007). Caracterización y estudio de egresados de la licenciatura en ingeniería en control y computación. Nayarit: universidad autonoma de nayarit. https://www.uan.edu.mx/d/a/sd/dpe/_metod_diseno_proectos_curric_compet.pdf
- Sánchez, L. J., Sánchez, Z. D. y Zapata, L. H. (2019). Prospectiva del mercado laboral para la carrera de gestión y dirección de negocios en la región sur de Veracruz. *Vinculatégica EFAN*, 267-283. http://www.web.facpya.uanl.mx/Vinculategica/vinculategica_5/23%20SANCHEZ_SANCHEZ_ZAPATA.pdf
- Sánchez, L. J., Sánchez, Z. D., Zapata, L. H. y Juárez, J. Y. (2020). Competitividad y situación ocupacional de los egresados de la Licenciatura en Administración en el sur de México. *Revista de investigación en ciencias contables y administrativas*, 88-115. <https://ricca.umich.mx/index.php/ricca/article/view/93/120>
- Sánchez, L. J., Zapata, L. H., Sánchez, Z. D. y Juárez, J. Y. (2020). Situación ocupacional de egresados de la licenciatura en Contaduría en México. En M. A. Buitrago, & B. M. Rodríguez, *contribuciones interdisciplinarias en el escenario de la gerencia social* (págs. 32-71). Ecuador: CIDE. <http://repositorio.cidecuador.org/jspui/handle/123456789/482>
- Solís, C. R., González, F. J. y Pacheco, M. J. (2006). Estudio de egresados de ingeniería civil en una universidad de México. *Ingeniería e investigación*. <http://www.scielo.org.co/pdf/iei/v26n3/v26n3a15.pdf>
- Zapata, L. H., Sánchez, L. y López, G. C. (2017). *Estrategia de innovación para el desarrollo empresarial*. Michoacán, Morelia, México. <http://www.FCA.uabjo.mx/media/3/2017/02/ISBN-978-607-96237-9-1.pdf>

Desempeño y competencias digitales de profesionales en Trabajo Social: área hospitalaria en el contexto de la emergencia sanitaria

Timoteo Rivera Vicencio

Universidad Veracruzana

trivera@uv.mx

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito identificar las características del desempeño laboral, así como las competencias aplicadas por parte de las y los trabajadores sociales en instituciones de salud del sector público en el contexto de la pandemia del Covid-19, en la región Coatzacoalcos-Minatitlán, Veracruz, México. En el diseño metodológico se aplicó el enfoque de la investigación cuantitativa, de nivel exploratorio, en una sola medición transversal; las unidades de análisis son profesionales en trabajo social del área de salud; la muestra es no probabilística constituida por 72 trabajadores sociales. Se diseñó y aplicó un cuestionario cuantitativo, previa prueba piloto, a través de Google Forms, en abril de 2021.

Las conclusiones se refieren a las políticas de salud implementadas por el gobierno mexicano para la contención de la pandemia y la estrategia de la vacunación para el control de ésta; se identifican los aciertos y las limitantes de la intervención profesional y se incluye el uso de las habilidades digitales para disminuir la situación de riesgo.

Palabras clave: Desempeño laboral, competencias digitales, trabajo social, estrategias metodológicas, intervención profesional

Introducción

Las razones que justifican el estudio radican en la necesidad de identificar las estrategias de intervención profesional ante situaciones inéditas, de incertidumbre y urgencia generada por la demanda de atención a pacientes y familiares, en la contención y mediación familiar y el establecimiento de redes interinstitucionales enfocadas a la gestión de recursos y servicios para una atención de calidad en el contexto de la emergencia sanitaria. Otra razón es identificar las competencias profesionales que requiere el campo laboral, es decir, los nuevos saberes teóricos, heurísticos y axiológicos, para la retroalimentación de la profesión; principalmente en las competencias digitales innovadoras.

Problema

Ante la pandemia del Covid-19, el Estado mexicano implementó una política social de salud para disminuir el impacto en las tasas de morbilidad y mortalidad de la población vulnerable, aplicó medidas preventivas fortaleciendo el Sistema de salud; de acuerdo con las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) mediante un seguimiento de la evolución e impacto (Culebro y Vicher, 2020). En este contexto, el profesional en Trabajo Social adaptó su intervención presencial y digital, para la prevención de situaciones de riesgo. La participación de las y los trabajadores sociales ha sido de primera línea, de manera que se estableció un enfoque de trabajo interdisciplinario con el equipo de salud (García-Pastrana *et al.*, 2020).

Para delimitar el estudio, se formuló la pregunta guía: ¿Cómo caracterizan su desempeño laboral las y los trabajadores sociales del área hospitalaria del sector público y qué nuevos saberes requieren para la intervención en modalidad presencial y digital en la nueva normalidad en la región Coatzacoalcos-Minatitlán, Veracruz?

El objetivo general es conocer las adaptaciones que realizaron las y los trabajadores sociales en su intervención profesional en el campo de la salud, y qué nuevos saberes requieren en el contexto de la pandemia y pospandemia. Los objetivos específicos son: 1. conocer los métodos, técnicas e instrumentos aplicados por los profesionales en Trabajo So-

cial del área de la salud para la intervención con pacientes y familiares y 2. identificar los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos requeridos por los profesionales en Trabajo Social para su intervención en el ámbito hospitalario en modalidad presencial y digital.

Gestión del riesgo de desastres y política social de salud

Para analizar la situación de la emergencia sanitaria del Covid-19 se aborda la Gestión de riesgo de desastres:

el «riesgo» se refiere a un contexto caracterizado por la probabilidad de pérdidas y daños en el futuro, las que van desde las físicas hasta las psicosociales y culturales. El riesgo constituye una posibilidad y una probabilidad de daños relacionados con la existencia de determinadas condiciones en la sociedad, o en el componente de la sociedad bajo consideración (individuos, familias, comunidades, ciudades, infraestructura productiva, vivienda etc.). El riesgo es, en consecuencia, una condición latente que capta una posibilidad de pérdidas hacia el futuro (Lavell, 2001, p. 2).

En este contexto, la intervención del Estado es esencial para aplicar políticas de gestión de riesgo que permitan empoderar a la población al reforzar la autoayuda y la ayuda mutua, es decir, fortalecer la resiliencia, particularmente a nivel comunitario (Lavell y Lavell, 2020). Para Arito y Rigoli (2020), se requiere fortalecer tanto las capacidades de la población como fomentar la prevención, con políticas de cuidado, protección y contención. La pandemia ha enmarcado las desigualdades sociales debido a que:

[...] la desigualdad social y económica asegurará que el virus discrimine. El virus por sí solo no discrimina, pero los humanos seguramente lo hacemos, modelados como estamos por los poderes entrelazados del nacionalismo, el racismo, la xenofobia y el capitalismo [...] volviendo a inscribir la distinción espuria entre vidas dolorosas e ingratas, es decir, aquellos quienes a toda costa

serán protegidos de la muerte y esas vidas que se considera que no vale la pena que sean protegidas de la enfermedad y la muerte (Butler, 2020, p. 62).

Es necesario considerar las condiciones estructurales del país previo a la pandemia en cuestiones de desigualdad social, que impactan en las condiciones económicas a trabajadores de la economía informal y formal. Según Ruíz (2020), la tasa de desocupación era de 3.5% de la Población Económicamente Activa (PEA), la de subocupación fue de 8.7% de la PEA (Inegi, 2020). El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2018) señaló que 20.2 millones de personas (16.2%) no tienen acceso a los servicios de salud y 77.7 millones (57.3%) a algún sistema de seguridad social. México enfrenta la crisis sanitaria, social y económica con su sistema de protección social fragmentado.

Metodología

Es un estudio con enfoque cuantitativo, de nivel exploratorio, una sola medición transversal; la muestra es no probabilística, las unidades de análisis son las y los trabajadores sociales que se desempeñan en el sector salud público, la muestra estuvo constituida por 72 profesionales. Para la recolección de datos, se diseñó y aplicó un cuestionario cuantitativo, previa prueba piloto, en Google Forms en abril de 2021. Las categorías de análisis fueron: desempeño profesional, saberes teóricos, heurísticos y axiológicos requeridos en el campo laboral.

Resultados

Con el propósito de identificar las adaptaciones metodológicas en la intervención profesional de las y los trabajadores sociales, se les consultó acerca de qué métodos utilizaron con mayor frecuencia y la modalidad durante la pandemia, el objetivo era evaluar si existieron modificaciones en las estrategias de prestación de los servicios sociales. La pregunta inicial, se refiere a la aplicación de los métodos de Trabajo Social de Caso, Trabajo Social de Grupo y Trabajo Social en Desarrollo Co-

munitario, los procedimientos metodológicos y las respuestas se presentan a continuación:

El método de Trabajo Social de Caso fue el más utilizado, el 72.2% aplicaron «siempre» y «casi siempre» el estudio social, según el modelo de crisis en modalidad presencial y el 13.8% virtual. El 75% elaboraron el diagnóstico social presencial y el 20.8 % virtual. El 69.5% aplicaron el plan y tratamiento presencial y el 16.6% virtual. El 65.2% aplican la evaluación presencial y 13.8% virtual. En relación con los modelos del Trabajo Social de Grupo, el 59.7% para el estudio y diagnóstico social presencial y 15.2% virtual; el 54.1% la planeación de acciones presencial y 8.3% virtual, el 62.5% la organización de grupos presencial y 9.7% virtual, el 55.5% aplicaron dinámicas grupales presencial y el 12.5% virtual. En Trabajo Social Comunitario, fue aplicado solo en situaciones críticas debido a las condiciones de riesgo.

En lo operativo, se les consultó acerca de los instrumentos o herramientas básicas que utilizaron en la relación profesional para obtener información de los pacientes y familiares, al respecto respondieron: 72.5% el familiograma, 31.9% el árbol de problemas, 62.3% técnicas psicosociales, 40.6% las dinámicas grupales y con 1.4% estudios socioeconómicos, estudios médico-sociales, estudio de caso, apoyo social y gestión institucional.

La educación continua a través de la actualización profesional siempre ha sido una demanda de las y los egresados, por lo cual se consideró prioritaria esta pregunta para identificar las necesidades de formación pertinente en el contexto de la nueva normalidad; respondieron así: 66.7% en Tanatología, 59% de autocuidado, 58% en salud mental, 47.8% en organización de grupos de autoayuda, 30.4% de gerontología y 1.4% cursos de manejo de las nuevas Tecnologías de la Información y comunicación (TIC), ética y deontología y mediación familiar; debido a las situaciones emocionales que se viven en tiempos de emergencia sanitaria. En la demanda de diplomados: el 31.3% en Tanatología, 15.4% salud mental y emocional, 7% Salud Pública, 5.6% Terapia familiar, los demás son diversas, con porcentajes muy bajos, como Administración en servi-

cios de salud, Intervención en crisis, Desarrollo Humano y Trabajo Social en la nueva normalidad.

Enseguida, se consideró la situación de riesgo a que se enfrentan las y los profesionales, se estimó pertinente solicitarles que manifestaran las disposiciones de protección que su centro laboral les había proporcionado; entre las principales respuestas estuvieron: 84.5% uso de cubrebocas, 63.4% uso de careta, 69% uso de gel antibacterial, 74.6% sana distancia, 50.7% confinamiento de trabajadores en situación de alto riesgo, 56.3% vacunación, 76.1% lavado de manos, 69% acceso restringido para evitar aglomeraciones, 4.2% desinfección del área de trabajo, 1.4% atención psicológica virtual o de atención social virtual y 1.4% todas las mencionadas. Esta situación de emergencia sanitaria generó un impacto en las emociones, en la salud mental, por lo cual, ante la incertidumbre y temor ante el contagio, se realizó la pregunta acerca de los niveles de estrés, se manifestaron las siguientes respuestas: el 50% lo consideró alto, el 37.1% moderado y 12.9% bajo, aunque se manifestaron otras emociones como el temor y la ansiedad, en menor medida.

Ante la necesidad de que las y los profesionales en Trabajo Social apliquen medidas preventivas se evitó el contacto presencial interpersonal, se les solicitó manifestar qué tipo de competencias digitales aplicaron y sus respuestas fueron las opciones de «siempre» y «casi siempre»,

69.4% WhatsApp, 87.7% llamadas telefónicas, 50% el correo electrónico, 26.3% las redes sociales (Facebook) y el 47.2% utilizaron la plataforma de videoconferencias. Se advierte que existe una diversificación digital para la intervención profesional en tiempos de Covid-19.

Sin embargo, como se observa en la Tabla 1, los profesionales en Trabajo Social manifiestan el dominio de ciertas habilidades digitales, pero existen limitantes en la conectividad y en el dominio de habilidades digitales específicas tanto del profesional en Trabajo Social como de los pacientes y familiares. En este contexto, se les planteó la pregunta, de cuáles son las habilidades digitales que consideran necesarias para un futuro inmediato en la formación profesional, y las respuestas se presentan en la Figura 1.

Actualmente, para afrontar esta necesidad, ha surgido el Trabajo Social Digital para la intervención social, se proporciona así terapia no presencial; en el campo laboral, la Administración Pública promueve el ingreso a los servicios sociales por medios digitales; pero, en las instituciones de salud se carece de equipamiento de cómputo. Sin embargo, se reconoce que la nueva normalidad modificó el desempeño laboral, por lo menos en la intervención profesional en Trabajo Social como se observa en la Figura 2.

Habilidades	Frecuencia	Porcentaje
Identificar, localizar, recuperar y guardar información	53	73.6
Analizar información digital y evaluar su relevancia y propósito	42	58.3
Comunicar, colaborar, interactuar y participar en equipos virtuales y redes	58	80.6
Uso apropiado de medios digitales, comportamiento y tono adecuado	53	73.6
Crear, configurar y editar contenido digital	44	61.1
Resolver problemas digitales y explorar nuevas formas de tomar ventaja de la tecnología	30	41.7
Usar tecnología digital de manera segura y sustentable	50	69.4
Conocer las consecuencias legales, derechos y obligaciones de la tecnología	44	61.1
Todas y contar con equipo de cómputo ya que no se cuenta con ninguno en el hospital	1	1.4

Figura 1. Habilidades digitales

Actividades	Frecuencia	Porcentaje
Acceso restringido a usuarios para evitar aglomeraciones	65	94.4
Contacto con usuarios mediante llamadas telefónicas, videoconferencias, etc.	53	76.8
Barreras físicas (ventanillas) entre trabajadores y usuarios para minimizar contagios	40	58
Uso de Equipo de Protección Personal (EPP)	59	85.5
Limpieza y desinfección de superficies y artículos utilizados frecuentemente	61	88.4
Preguntas a usuarios sobre síntomas recientes de fiebre, tos seca, o cansancio para permitir el acceso	56	81.2

Figura 2. Lineamientos de la intervención en la nueva normalidad

Los lineamientos o acciones que se establecieron de manera global para la protección del profesional en Trabajo Social y del equipo interdisciplinario; sin embargo, en lo operativo existe un alto porcentaje de carencia de medidas y recursos materiales que no se aplicaron; las razones pueden ser por decisión del propio profesional de no utilizar las medidas preventivas, y en otros casos, por la falta de dotación del insumo.

La Figura 3 muestra los saberes teóricos que requieren mayor énfasis en la formación profesional, como recursos didácticos requeridos para una correcta atención a los usuarios. Los porcentajes más altos se refieren a la aplicación de modelos en situaciones de crisis, de riesgo y los demás saberes enfatizan la prevención con enfoque bio-psico-social ante las condiciones de la nueva normalidad.

A las y los profesionales se les planteó la pregunta con relación al dominio de habilidades, requeridas para la atención en situaciones de

Teóricas	Frecuencia	Porcentaje
Promoción de la salud	69	95.8
Autocuidado	67	93
Estilo de vida	65	90.2
Salud mental	67	93
Educación social preventiva	65	90.2
Intervención en situaciones de crisis	68	94.4

Figura 3. Saberes teóricos

riesgo y altos niveles de estrés, para realizar sus actividades con mayor eficiencia y eficacia, y sus respuestas en las opciones de «mucho y regular»: el 93% en habilidades socioemocionales, el 88.8 % en emprendimiento, el 94.4% en la toma de decisiones, 81.9% en dinámicas grupales para el trabajo con familias de los pacientes y el 93% el trabajo en equipo.

Finalmente, con el propósito de identificar las actitudes y valores establecidos en el perfil profesional del plan de estudios 2015 para la formación de las y los trabajadores sociales, se les consultó cuáles aplicaron con mayor frecuencia, sus respuestas fueron: el 98.6% la tolerancia en el trato humano, el 98.6% en el respeto a la dignidad inherente y valor de la persona, el 76.3% el liderazgo para la toma de decisiones, el 94.4% la responsabilidad social, el 94.4% el compromiso social; el 97.2% la aplicación de la ética profesional, que se detallan: el 94.4% confidencialidad de la información, el 60.6% reconocer la importancia de las relaciones humanas, el 63.4% la integridad, es decir, comportarse de una manera confiable, el 70.4% trabajar dentro de las áreas de competencia y desarrollar su habilidad profesional.

Conclusiones

Las medidas de confinamiento domiciliario afectaron principalmente a los sectores estructuralmente excluidos, a la población económicamente activa de la economía informal, generándose el desempleo; y a las micro, pequeñas y medianas empresas consideradas de servicios no esenciales, con el despido de personal. El personal de salud, entre

ellos las y los trabajadores sociales, se desempeñaron presencialmente y fueron protegidas (os) ante la situación de riesgo, por ser considerada una actividad esencial.

En México y Latinoamérica las condiciones de trabajo son similares, las políticas sociales institucionales priorizaron las medidas preventivas a través del incremento del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para la intervención social; sin embargo, la falta de internet, de equipamiento electrónico, de habilidades digitales de las y los

propios profesionales en Trabajo Social y de los usuarios de los servicios de salud, limitó la atención por este medio.

Cabe destacar que el Estado mexicano aplicó una política de austeridad económica, lo que generó la falta de insumos y equipamiento médico; sin embargo, posteriormente aplicó la vacunación para la protección contra el Covid-19 al personal de salud y a la población en general como medida de contención.

Referencias

- Arito, S. M. y Rigoli, A. (2020). Salud, subjetividades y vínculos en tiempos de pandemia. *ConCienciaSocial. Revista digital de Trabajo Social, Vol. 4 (8)*, pp. 220-235. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/>
- Butler, J. (2020). El capitalismo tiene sus límites. En Borri, N. (Editor) *Sopa de Wuhan: Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*, (pp. 59 a 65). S.F: ASPO. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10038>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval). (2018). *Medición de la Pobreza* (internet), Ciudad de México, 2020. Recuperado el 19 de julio 2021. <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezalInicio.aspx>
- Culebro, J. E. y Vicher, M. D. (2020). La vinculación entre México y el ámbito internacional. El papel de los organismos internacionales ante la crisis del Covid-19. En Medel, C., Rodríguez, A., Jiménez G. R. y Martínez, R. (Editores) *México ante el Covid-10: Acciones y retos*, pp. 73-80. (1ª edición), Ciudad de México: Consejo Editorial H. Cámara de Diputados-Universidad Autónoma Metropolitana.
- García-Pastrana, C., Trujillo-De los Santos, Z., Volkens-Gaussmann, G., y Ocho-Morales, E. (2020). Participación del personal de trabajo social durante la pandemia de Covid-19, en un Instituto de tercer nivel de atención. *Archivos de Neurociencias (Mex) INNN*, Vol. 25 (2) pp. 87-93. <https://www.medigraphic.com/pdfs/arcneu/ane-2020/ane202h.pdf>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi). (2020). Base de datos. Recuperado el 10 de junio de 2020. <https://www.inegi.org.mx/datos/>
- Lavell, A. (2001). Sobre la gestión del riesgo: Apuntes hacia una Definición. <http://cidbimena.desastres.hn/pdf/spa/doc15036/doc15036-contenido.pdf>
- Lavell, A. y Lavell, C. (2020). El Covid-19: Relaciones con el riesgo de desastres, su concepto y gestión. *Red de estudios sociales en Prevención de desastres en América latina*, Vol. 4.2. https://www.desenredando.org/public/2020/Lavell_2020-07_Covid-19_y_Desastre_Final.pdf.
- Ruiz, C. (2020). Covid-19 y protección social en México. La oportunidad de superar insuficiencia y segmentación. En Medel, C., Rodríguez, A., Jiménez G. R. y Martínez, R. (Editores) *México ante el Covid-10: Acciones y retos*, pp. 53-63. (1ª edición), Ciudad de México: Consejo Editorial H. Cámara de Diputados-Universidad Autónoma Metropolitana.



Empleadores

Análisis de la política de fomento del emprendimiento. El caso de la Universidad de Guadalajara

Patricia Alejandra Lamas Huerta

Universidad de Guadalajara

lamash27@gmail.com

Resumen

El documento muestra los resultados que se desprenden de una investigación sobre el análisis de la política del Fomento del Emprendimiento (FE) en una universidad pública estatal en México. A través del método de estudio de caso se investiga el problema en la Universidad de Guadalajara (UdeG), la unidad de análisis es el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA). El trabajo atiende los cuestionamientos de cómo la Universidad gestiona el FE universitario a partir de tres ejes de análisis: gestión, estructura organizacional y primordialmente política institucional.

La metodología parte de una investigación empírica de corte cualitativo, con un enfoque temático deductivo y análisis de comparativo constante y de contenidos latentes. Se observa la información a partir de un *software* de datos cualitativos, QDA Miner Lite. Los resultados permiten ver el modelo de gestión que sigue la UdeG para atender el desafío del FE, y advertir cómo a través de sus programas institucionales y su política, se obtienen resultados favorables del FE a lo largo del periodo de investigación, así como a través de la estructura organizacional cómo están configurados –y se gobiernan– los diferentes actores a partir de sus funciones, objetivos e intereses particulares que, en conjunto o individualmente, organizan esfuerzos para fomentar el emprendimiento. A partir de estos resultados se orientan acciones que la Universidad implementó a partir de la pandemia por la Covid-19 en relación con el FE.

Palabras clave: Emprendimiento, fomento del emprendimiento, gestión, modelo de gestión, política institucional.

Introducción

Este reporte presenta los resultados que se desprenden de la investigación «Análisis de la política institucional de fomento del emprendimiento. El caso de una universidad pública estatal» (Lamas, 2021). Para el objetivo del reporte, los resultados han sido orientados hacia las tendencias de Educación Superior (ES) y al impacto socioeconómico ante la pandemia por la Covid-19.

El documento se encuentra desarrollado de manera que expone la justificación, el problema de investigación, la metodología utilizada, los resultados y las conclusiones. Con base en el FE como actividad en el quehacer académico universitario, se analizan los elementos asociados al mismo y su establecimiento como política institucional durante el periodo gubernamental 2013-2018 en la UdeG.

Se consideraron tres ejes de análisis: la gestión, la política y la organización. Se utilizó una metodología cualitativa a partir del estudio de caso. Se orientó una estrategia de análisis hacia: la política institucional; el análisis temático y deductivo; y el uso del *software*. La interpretación de los resultados desagregó el FE desde la política institucional, la estructura organizacional y la gestión. En este trabajo se presentan hallazgos y propuestas en consideración de la contribución que hace la Universidad para fomentar el emprendimiento.

Finalmente, los resultados se orientan hacia el impacto social y económico que tiene el FE en el ámbito de la ES durante la pandemia de la Covid-19.

Justificación

Las tendencias presentadas a inicios de la primera década del siglo XXI y en adelante, desde organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), entre otros, estipularon propuestas para mejorar el desarrollo y crecimiento económicos de los países, entre ellas, sobresale la importancia de impulsar a los individuos a través del desarrollo de competen-

cias individuales —a través de la educación—, entre otras iniciativas. Algunas de esas tendencias abarcaron la solución a problemas como el desempleo y subempleo por medio de capacitación para la competitividad. Estos hechos motivaron a los Sistemas de Educación Superior (SES) a fortalecer sus procesos para dar respuesta a las mencionadas tendencias y particularmente a aquellas de ES como la adopción de culturas organizacionales centradas en la innovación y el emprendimiento (Brunner, 2005).

Estos hechos conllevaron a la reorganización estratégica y estructural de las IES, la diversificación de sus presupuestos, relaciones con gobierno -y otras entidades- con el propósito de competir entre ellas al exponerse a las fuerzas del mercado (Brunner, 2005). Los conceptos de innovación y emprendimiento tomaron una importancia tal en las IES que, para lidiar con esos desafíos a través de sus misiones principales: docencia (formación), investigación y extensión (vinculación), y de acuerdo con su modelo de universidad, comenzaron a realizar acciones para alcanzar objetivos en la innovación y el emprendimiento. Algunas miraron al paradigma de universidad emprendedora (Etzkowitz *et al.*, 2000; Clark, 2001).

El caso mexicano fundado en el modelo de universidad latinoamericana llevó el peso en restricciones de presupuestos, problemas de legitimidad, misiones, adaptación a la globalización e inserción en la economía del conocimiento. De acuerdo con su autonomía, se percibió la influencia de las políticas públicas en las institucionales, por ello se investigó cómo una universidad pública estatal en México lidia con la gestión del FE.

Se eligió a la UdeG como caso de estudio por ser considerada como la segunda en importancia a nivel nacional, con mayor cobertura y oferta educativas a nivel regional, dispuesta en sistema de Red y reconocida internacionalmente en rankings y fundaciones. En particular, la unidad de análisis fue el CUCEA, centro temático caracterizado por contar con mayores presupuestos anuales, albergar laboratorios, institutos y centros de investigación que asocian elementos de emprendimiento.

Problema

El origen del emprendimiento se vislumbra desde finales del siglo XIX y principios del XX a partir del desarrollo económico y como parte de la propuesta de Joseph Schumpeter (1883-1950) quien consideraba al «empresario innovador». Su apropiación por parte de los países occidentales se motivó desde la inestabilidad de los mercados de trabajo, la valoración de lo privado sobre lo público y los intereses de ciudadanos por satisfacer sus deseos y necesidades en un entorno individual (Díaz, 2004). Su estudio cobró impulso hacia la década de 1980 cuando, desde las universidades, se generaron cuestionamientos en los ámbitos sociológico y de la administración -que dieron lugar a entidades como el Monitor Global de Emprendimiento (GEM), o bien, a nivel internacional, con su inserción en los ámbitos económicos, sociales y educativos, mismo que se observa bien recomendado a inicios de la segunda década del siglo XXI desde organismos supranacionales como la Comisión Europea (CE), el Foro Económico Mundial (WEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). Posterior al año 2010 diferentes países diseñaron políticas, planes, leyes y eventos para impulsar el emprendimiento (FUE, 2013; BOE, 2013; PND, 2013; CEJ, 2014/2012).

Estos eventos tuvieron impacto en las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior (IES), esto es porque a partir de la diferenciación de las IES en públicas y privadas, los elementos de financiamiento y autonomía fueron cruciales para consolidar políticas de FE. Para ello, las Universidades Públicas Estatales (UPE) incorporaron elementos de emprendimiento en actividades y planes estratégicos sobre presupuestos asignados y propios intereses en la búsqueda de reconocimiento en todos los niveles (Parra, Bozo e Iniciarte, 2010).

Debido a lo anterior, el Sistema de Educación Superior se reconfiguró organizacionalmente y, en su proceso de gestión, se generó un cambio institucional para responder a las múltiples demandas y para satisfacer a las partes interesadas (Brunner, 2005). Por otro lado, el modelo de la universidad latinoamericana que tiene influencia en las UPE

generó problemas de financiamiento restringido, pérdidas de legitimidad, cambio en misiones, inmersiones hacia la globalización y economía del conocimiento, promovió por tanto, acercamiento al paradigma de la universidad investigadora (Bernasconi, 2008). A partir de esto, en México se identificaron problemas que implicaron «las condiciones de gobernabilidad y de gobernanza del sistema con el reconocimiento de su diferenciación, de su complejidad, de su heterogeneidad y de cómo las instituciones han respondido a su entorno» (Salas *et al.*, 2019, p. 31).

En este contexto, el FE se perfiló como una nueva función universitaria y política a diseñar, alineada a otras como: calidad educativa, internacionalización, responsabilidad social universitaria, equidad, *benchmarking*, entre otras. Para comprender el fomento al emprendimiento se plantearon dos interrogantes ¿cómo la universidad realiza la gestión del FE a través de políticas, programas y acciones institucionales? y ¿cuál es su relación con la estructura organizacional.

Metodología

La investigación fue realizada en ocho fases: 1. Revisión de estudios previos por campos disciplinar, subdisciplinar y técnico instrumental; 2. Sustento epistémico-científico de la investigación; 3. Diseño de los ejes de análisis; 4. Diseño de los instrumentos; 5. Diseño muestral; 6. Estrategias de análisis; 7. Trabajo de campo y 8. Análisis cualitativo de los datos.

Se realizó una revisión documental orientada al análisis de políticas con foco en sus metodologías y sus temas de investigación. Se tuvo alcance en estudios con enfoque en políticas públicas o institucionales y con enfoque económico. Se delimitaron tres ámbitos de estudio: ES, Gestión o administración y Políticas. Se distribuyeron según el ciclo de análisis de las políticas públicas (Aguilar, 2009). Se caracterizaron conforme a: ciclo de la política; dimensión (política, gestión, organización); tipo estudio (cuantitativo, cualitativo); aproximación (empírica, teórica, descriptivo-interpretativa); subdisciplina o especialidad; ítem de análisis; unidad de análisis; y método. Los campos disciplinares se situaron en educación y ciencias económicas; los subdisciplinares observaron ítem

de análisis en las IES como: emprendimiento, *benchmarking*, internacionalización, etcétera. Sobre el campo técnico instrumental se abordaron aproximaciones metodológicas respecto del carácter de las investigaciones: estudios cualitativos, cuantitativos o mixtos.

Sobre el sustento epistémico-científico, se consideró una investigación de carácter cualitativo con fundamento en la sociología comprensiva (Schütz, 1993) y la perspectiva fenomenológica «intersubjetividad» (Mieles *et al.*, 2012). El método fue de estudio de caso (Yin, 2009; Stake, 2007), se consideró una investigación empírica (a través de entrevistas semiestructuradas y abiertas, encuestas y foros de discusión) de tipo único-embudo (caso UdeG-CUCEA) con múltiples fuentes de evidencia (notas de campo, grabaciones de entrevistas, eventos varios video-grabados, investigación de gabinete, normativa, dictámenes, informes de gestión, políticas públicas, etcétera) enunciada a través del paradigma explicativo-interpretativo con una temporalidad de 2013-2018.

El diseño de análisis partió de considerar previamente tres ejes -definidos para un análisis deductivo- con base en la investigación del contexto: estructura organizacional, modelos de gestión y política institucional. Fueron consideradas cinco categorías para cada uno: formación de recursos humanos; generación de conocimiento básico/aplicado; intervención práctica en sectores social y productivo; infraestructura para el desarrollo de formación de recurso humano, consultoría y generación de conocimiento; y gestión de apoyo.

El diseño de instrumentos consideró una investigación documental (evaluativa y hablada), entrevistas, encuestas y foros de discusión (Leech y Onwuegbuzie, 2008; Dilley, 2000). Se determinó el nivel de análisis de cada instrumento (Navarro, 2019), se diseñó un proceso previo de temas y códigos que atendiera a los diferentes ejes y categorías y se realizó el diseño muestral a partir de cinco tablas de acuerdo con las categorías de análisis.

Las estrategias de análisis se dividieron en tres: 1. la política institucional, bajo un enfoque metodológico basado en la política y la práctica, EPBB por sus siglas en inglés *Evidence-Based Policy and Practice* (Bardach, 1998; Bracho, 2010; Flores, 2013); 2. un análisis temático deductivo (Morales-Perlaza, 2021; Mieles *et al.*, 2012), comparativo constante y de contenidos latentes (Miles y Huberman, 1994; Rodríguez *et al.*, 1999, Strauss, 1987); y 3. una estrategia para el uso del software QDA Miner Lite.

Todo lo anterior se llevó a cabo a través del método discursivo de la narrativa (King, Keohane y Verba, 2000). El trabajo de campo dio por resultado la información vertida en la Tabla 1. De los datos primarios se desagrega la Tabla 2.

Finalmente el análisis cualitativo a través del *software* QDA Miner Lite arrojó un resumen cuantitativo de los datos con: 60 casos, 22 variables, 16 temas, 134 códigos y 7 subcódigos.

Tabla 1. Fuentes y número de datos

Fuentes de datos					
Número	Primarios	Número	Secundarios	Número	Terciarios
33	Entrevistas semi-estructuradas	4	Entrevistas de redes sociales	Varios	Portales de internet
21	Encuestas semi-abiertas	1	Evento «Toma de protesta de un Consejo universitario»	Varias	Bases de datos
4	Entrevistas abiertas	1	Evento «Casos de éxito de emprendimiento»		
2	Foros de discusión				

Fuente: Información obtenida del trabajo de campo (Lamas, 2021).

Tabla 2. Participantes por categorías y subcategorías de análisis

Categoría de análisis	Participantes por categoría	Subcategoría de análisis	Participantes por subcategoría
Formación de Recursos Humanos	45	Pregrado	30
		Posgrado	15
Generación de Conocimiento	22	Investigador CA	5
		Investigador SNI	8
		Institutos/Centros/Laboratorios	9
Intervención Práctica	9	Institutos	3
		Centros	4
		Laboratorios	2
Infraestructura	13	Formación Recursos Humanos	3
		Institutos	3
		Centros	6
		Laboratorios	1
Gestión de apoyo	15	Administración Central	8
		Centro Universitario	7

Fuente: Información obtenida de Lamas (2021).

Resultados

Los elementos de FE que se observaron como parte de la política institucional se encuentran insertos en: 1. programas institucionales, 2. presupuestos, 3. apoyos recibidos y 4. beneficiarios de las acciones. En los primeros se encuentran programas donde la formación de recursos humanos se centra en el estudiantado (Programa Enactus, Hult Prize 2013-2018), y emanados desde los posgrados (MNEE 2006-2007, MISGEB 2014-2018, DAC 2014-2018).

En los segundos se ubican programas de institutos y centros de investigación (Programa Internacional de Innovación Social, CIIIS 2014-2018; Presea, IDITPYME 1997-2004; Programa Académico de Emprendimiento Social y Cátedra UNESCO Innovación y Emprendimiento Social, CCIES-MISGEB 2018).

En los terceros se realizan actividades desde el programa Presea en colaboración con el CIEE y proyectos desde el CIIIS-MISGEB. En la parte

de infraestructura se encuentra un centro de análisis y super cómputo de datos (CADS) que apoya al IDITPYME.

En la última categoría se encontraron programas de formación docente desde la administración central y un proyecto de cooperación internacional FOBESII «Proyecta 100 000» 2014-2018.

Los presupuestos etiquetados que se destinaron a acciones de emprendimiento provinieron de los Dictámenes de presupuestos de ingresos-egresos, emitidos por el Consejo General Universitario (CGU) (por dependencia; fondos institucionales participables, fondos externos determinados, compromisos institucionales, concurrencias financieras y fondos extraordinarios), se observó que varían de periodo en periodo, que se omiten algunos periodos, e incluso que se han eliminado en otros, además de verse incrementados de un periodo a otro.

Cada uno de estos presupuestos nutrió a las cinco categorías de análisis. Sobre los apoyos recibidos, se encontró para cada una: experiencias

académicas, estancias y competencias internacionales, registro de propiedad intelectual, elaboración de estudios prospectivos, desarrollo de proyectos y asistencia en investigación, convenios, apoyos en trámites y módulos de servicio de emprendimiento e innovación para actualización y capacitación académica. Respecto de los beneficiarios de las acciones, por categoría se encontraron: 1 500 estudiantes beneficiados a lo largo del periodo de análisis por medio de ferias, exposiciones y concursos de academia; proyectos académicos de la asignatura «Desarrollo de emprendedores» en el pregrado.

Además, hay estudiantes ganadores en concursos y convocatorias de gestión de proyectos de emprendimiento en pregrado y posgrado, transferencia tecnológica y desarrollo de patentes a niveles nacional e internacional. De igual forma, entre 500 y 1 000 estudiantes participaron en comunidades de emprendimiento, también hubo reconocimientos a investigadores por producción científica; reconocimientos y certificaciones a coordinadores, directores de laboratorios y centros de investigación por programas de incubación de negocios; alrededor de 2 000 proyectos incubados a lo largo del periodo; reconocimiento a la universidad por fortalecimiento al sector productivo y de servicios y vinculación de la universidad con empresas nacionales e internacionales.

En tanto a lo observado desde la estructura organizacional, el FE está inserto a todo lo largo y ancho de la misma. Los actores que lo fomentan pertenecen a institutos, centros de investigación y laboratorios; CA-Prodep; e investigadores SNI. Todos ellos ocupan un lugar normativamente sustentado en el estatuto del personal académico, el estatuto orgánico del CUCEA, el estatuto general de la UdeG y en la Ley Orgánica de la Universidad.

La estructura de la universidad distribuida en forma de red consta de cartas organizacionales desde la administración central (CGU/Rectoría General/Vicerrectoría ejecutiva, dividida en coordinaciones generales y unidades) hasta los centros universitarios temáticos y regionales (Consejo de Centro/Rector del Centro/Secretarías, divididas en Administrativa, Vinculación y Desarrollo Empresarial, Académica/Consejos Divisionales/Jefes de Colegios Departamentales).

Finalmente, en la parte de gestión, los rubros manejo de recursos y financiamiento se observó: manejo de recursos derivados de funciones y objetivos asignados a cada actor e instancia y de acuerdo a fines propios que el actor se proponga en cada categoría de análisis. Los recursos financieros proceden del presupuesto etiquetado que en su mayoría nutre la formación de recurso humano, pero favorablemente se observan Recursos Autogenerados (RA) por parte de centros de investigación e institutos.

Esto conlleva a nutrir la universidad con recurso económico para contratar más personal y otorgar servicios en áreas que fomentan el emprendimiento. Dichos RA entran a proceso a través de la Secretaría de Vinculación y Desarrollo Empresarial, luego son destinados para los fines propios del Centro según necesidades de quien los generó. Se observaron financiamientos procedentes de fondos externos y participables desde gestiones propias de la Universidad con el gobierno federal a través de programas como PFCE, Conacyt, FOBESII, Promesan, PADES, PROSNI, Prodep, OEF, OEE y convenios de instancias estatales Coecytjal, Sicytjal, Cesjal (Lamas, 2021). Los recursos humanos y materiales se hallan designados de acuerdo con la normativa del Centro y de acuerdo con los recursos financieros etiquetados en dependencias, más RA de institutos y centros de investigación.

La toma de decisiones se verificó de forma *top-down* y *bottom-up* diferenciadas desde cada actor clave que realiza funciones de FE, no necesariamente, observadas en sus objetivos y funciones normativas, a través de estos actores se observó la gobernanza.

Cada uno de los procesos se resumió a una fórmula de suma de esfuerzos individuales y de la comunidad para lograr el FE universitario (Lamas, 2021):

$$Frrhh + Gc + Ip + Ga + I = FE$$

donde,

Frrhh = Formación de recursos humanos

Gc= Generación de conocimiento
Ip = Intervención práctica
Ga= Gestión de apoyo
I= Infraestructura para el desarrollo
FE= Fomento del Emprendimiento

El desarrollo de este trabajo dio cuenta de algunos hallazgos que se plasmaron en productos de investigación: una matriz FODA, una lista de barreras, riesgos, buenas prácticas y sinergias, una tipología de análisis para el FE universitario y el más importante, la propuesta de un modelo causal de análisis operativo de la política de FE en UPE (Lamas, 2021).

Conclusiones

La respuesta sobre cómo se gestiona el FE a través de las políticas, programas y acciones institucionales en una universidad pública estatal y su relación con la estructura organizacional se describe a partir de los siguientes hechos:

Sí existe incidencia desde las políticas públicas hacia la política institucional para ejecutar y enmarcar programas y acciones de FE; esto a partir del año 2014 en que en la política nacional se firmó un tratado internacional para atender objetivos y estrategias del desarrollo nacional, el Foro Bilateral sobre Educación Superior, Investigación e Innovación (FOBESII)

Las acciones, programas y elementos del emprendimiento que se ejecutan a partir de acciones, instancias y normativa de la universidad se dividen en dos frentes, 1. Desde la administración central (en instancias como: CGA, CGTI, CGCI, CGIPV) y 2. en el centro universitario: con unidades de apoyo como el SNI y CA-Prodep, becas e intercambios, extensión; en coordinaciones de desarrollo empresarial y finanzas; en instancias, entre las que destacan LINE, CIEE, CIIIS, CCIES, CICI, IDITPYME; en departamentos; en colegios departamentales; en el estudiantado a partir de comunidades de emprendimiento Enactus y Hult Prize).

- En la relación entre los elementos, programas y acciones institucionales asociados al emprendimiento dentro de la universidad con la política institucional:
 - No existe una política institucional, ni de centro universitario (ligada a financiamiento, procesos y resultados).
 - Sí existe una narrativa de FE (ligada desde los planes estratégicos y maestros y derivada de las políticas nacionales e internacionales).
- Las características de la configuración organizacional de la Universidad que ofrecen evidencia de FE en relación con la política, programas y acciones institucionales, se definen como:
 - Autonomía y liderazgo, de actores e instancias para emprender acciones.
 - Libertad, de actores e instancias desde sus funciones normativas.
 - Obediencia de la normativa, desde la administración central para orientar acciones.
 - Orientación de la administración central en virtud de funciones sustantivas.
 - Colaboraciones en pares «proponente-colaborador», entre actores e instancias.
 - Desvinculación global en la organización, sobre acciones entre actores e instancias.
- El modelo de gestión llevado a cabo dentro del ámbito universitario que propicia las políticas, programas y acciones de FE se establece como una burocracia profesional (jerarquía de acciones tipo *top-down* en pregrado y mandos medios; y *bottom-up* en posgrado, profesores-investigadores, directores de instancias) más un sistema colegiado (a nivel de administración central en CGU, consejos de centro y mandos superiores; a nivel de centro universitario en pregrado y en la Academia).

FOMENTO DEL EMPRENDIMIENTO EN LA ESTRUCTURA DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (2013-2018)

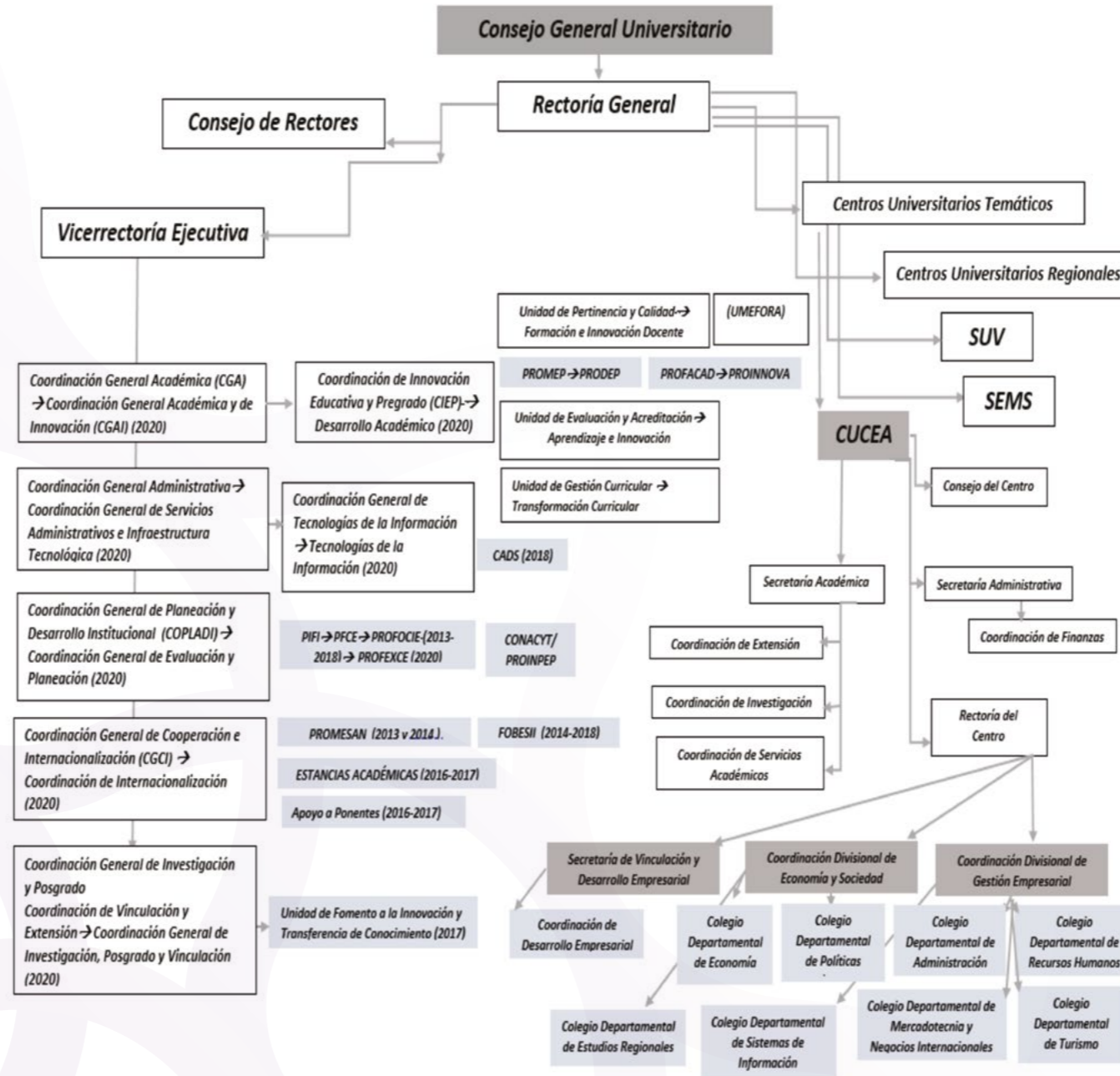


Figura 2. FE en estructura organizacional de administración central

Fuente: Información obtenida de Lamas (2021, p. 323).

El FE en la estructura organizacional se conforma a partir de la posición de sus actores y los resultados que logran a partir de la administración central, del centro universitario y de la gobernanza (Figuras 1 y 2).

Finalmente, se observó el periodo de 2019 a la fecha, tiempo en el que se han reconfigurado acciones, programas y políticas como parte del cambio de gestión universitaria para atender a nuevas necesidades académicas. En el año 2020 se implementó el Programa Institucional de Gestión de Talento y Emprendimiento con un presupuesto anual de \$5 000 000.00 pesos, el cuál benefició tanto al profesorado como al alumnado.

Por otro lado, se enfatizaron acciones de vinculación con empresas, sobresale la creación del Hospital Pyme bajo dirección del IDITPYME¹

para apoyar a pequeñas y medianas empresas de la región afectadas por la pandemia por Covid-19. Para el año 2021, se dictaminó el Centro de Innovación para el Aceleramiento al Desarrollo Económico y Social (Ciadeys); se tomó protesta del Consejo de Comunidades de Emprendimiento, dentro de las acciones del plan maestro del CUCEA abonando a la estrategia del *Smart Campus* en la línea *smart economy*. Por tanto, se aprecia en el caso de una UPE, la Universidad de Guadalajara, que la gestión del fomento del emprendimiento se ha posicionado como elemento importante en las acciones universitarias, la política institucional y los intereses de continuar con la tercera misión, se aporta así al desarrollo económico de la región.

1 Instituto para el Desarrollo y la Innovación de la Tecnología en la Pequeña y Mediana Empresa.

Referencias

- Aguilar, L. (2009). «Marco para el análisis de las políticas públicas» en *Política pública y democracia en América Latina*. Del análisis a la implementación. México, D. F. Porrúa/EGAP/CEREALE.
- Bardach, E. (1998). *Los ocho pasos para el análisis de políticas públicas. Un manual para la práctica*. México, Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Bernasconi, A. (2008). «La crisis del modelo latinoamericano de la universidad» en *Reforma de la Educación Superior*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- BOE (27 septiembre 2013). Ley 14/2013, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización. España: Boletín Oficial del Estado.
- Bracho, T. (2010). «Políticas basadas en evidencia. La política pública como acción informada y objeto de investigación» en *Problemas, decisiones y soluciones. Enfoques de política pública*. México, D. F., México: FCE/CIDE.
- Brunner, J. (2005). «Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional: marco para la discusión sobre procesos de aseguramiento de la calidad». Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.
- CEJ. (24 enero 2012). Promulgación del Decreto 23965/LIX/12. Ley para el Desarrollo Económico del Estado de Jalisco. Jalisco, México: Congreso del Estado de Jalisco.
- (11 septiembre 2014). Promulgación del Decreto 24965/LX/14. Ley de Ciencia, Desarrollo Tecnológico e Innovación del Estado de Jalisco. Jalisco, México: Congreso del Estado de Jalisco.
- Clark, B. (2001). «The Entrepreneurial University: New Foundations for collegiality, autonomy and achievement» en *Journal of the programme on Institutional Management in Higher Education*. Higher Education Management. Education and Skills, 13, (2), 9-24.
- Díaz, F. (2004). Actitudes, motivaciones y creación de empresas: el caso de los emprendedores en sistema cooperativo. Revesco. Revista de estudios cooperativos, (84), 37-52.
- Dilley, P. (2000). Conducting successful interviews: Tips for intrepid research. *Theory into practice*, 29 (3), 131-137.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C. y Cantisano, B. (2000). The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy-Elsevier*, (29), 313-330.
- Flores, P. (2013). El enfoque de la política basada en la evidencia. Análisis de su utilidad para la educación de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (56), 265-290.
- FUE (18 y 19 septiembre 2013) I Simposio de Educación Emprendedora en la Universidad. España, FUE: Fundación Universidad-Empresa.
- King, G., Keohane, R. y Verba, S. (2000). *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. España: Alianza Editorial.
- Lamas, P. (2021). *Análisis de la política institucional de FE. El caso de una universidad pública estatal* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Guadalajara.
- Leech, N. y Onwuegbuzie, A. (2008). Qualitative Data Analysis: A compendium of techniques and a framework for selection for school psychology research and beyond. *School Psychology Quarterly*, 23 (4), 587-604.
- Mieles, M., Tonon, G., y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitás Humanística*, (74), 195-225.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). «Early steps in analysis» en *Qualitative data analysis: An expanded source-book*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Morales-Perlaza, A. (29 mayo 2021). Capsule 9: L'analyse des données qualitatives [notes de cours]. StudiUM. Département d'administration et fondements de l'éducation: Université de Montréal. Recuperado de: <https://studium.umontreal>.

- Navarro, J. (29 agosto 2019). Clase 2: El proceso de la investigación. Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos. [notas de curso]. Doctorado en Gestión de la Educación Superior: Universidad de Guadalajara. Recuperado de: <http://moodges.cucea.udg.mx/>
- Parra, M., Bozo, A. y Inicarte, A. (2010). *University the last call?*. Maracaibo, Venezuela: Astro Data.
- PND (mayo 20, 2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Gobierno de México: Diario Oficial de la Federación.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). «Aspectos básicos sobre el análisis de datos cualitativos.» en *Metodología de la investigación cualitativa* (2a. ed.). Málaga: Aljibe.
- Salas, I., Buendía, A. y Pérez, A. (2019). La apropiación de la política educativa en las universidades públicas mexicanas: entre la ambigüedad y la diversidad. *Revista de la Educación Superior*, 48 (191), 25-49.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge university press.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods. Applied Social Research Methods Series*. (4a. ed.). Vol. 5. Sage Publications.

Toma de decisiones en las pyme en entornos de cambio complejos

Guillermo Torres Sanabria

UAM-Azcapotzalco

chapultepec19@hotmail.com

Martín Hernández Hernández

UAM-Azcapotzalco

marherher@gmail.com

Resumen

La administración ha trascendido por muchos años en las organizaciones al ser parte esencial para la supervivencia de una empresa, pues permite tener el control de los recursos en su totalidad con el fin de optimizarlos, es decir, generar beneficios y utilidad, de la misma manera, minimizar esfuerzos y costos. La experiencia ha demostrado que la combinación de juicio, iniciativa, resolución y creatividad en una empresa genera un resultado final mejor en cuanto a progreso y beneficios que una actitud autocrática de un solo individuo y, que la trascendencia de la toma de decisiones muestra el rumbo que la empresa asume, esto es relevante al momento de experimentar cambios profundos, abruptos y disruptivos en los sistemas que afectan el orden de todas las cosas y que se convierten en un referente contundente de la pandemia.

Hoy más que nunca se deben tomar decisiones pensadas para beneficiar a las personas y a los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven. Cada día, la complejidad va en aumento tanto en las actividades de las operaciones como en el desempeño de las empresas, esto sumado a la competencia, obliga a las pyme a indagar acerca de dónde están situadas hoy y dónde estarán en un futuro cercano.

Palabras Claves: Organización, empresa, toma de decisiones.

Introducción

Antes de la crisis del Covid-19 un problema había sido la erosión constante de las instituciones, como lo demuestran los controles y equilibrios decrecientes o estancados y los indicadores de transparencia. En este contexto, en la fase de reactivación, los gobiernos deben priorizar la mejora de la capacidad de pensamiento a largo plazo. En la fase de transformación, deben trabajar para garantizar que las instituciones públicas incorporen principios de gobernanza sólidos y para recuperar la confianza pública al servir a sus ciudadanos.

Una segunda área de preocupación antes de la pandemia de 2020 eran los altos niveles de deuda en economías seleccionadas, así como el aumento de las desigualdades. Las medidas de emergencia y de estímulo han llevado la ya elevada deuda pública a niveles sin precedentes, mientras que las bases impositivas siguen en una continua erosión o cambio (Schwab y Zahidi, 2020).

Si bien es cierto que las TIC se han expandido durante el siglo XXI, su disponibilidad y uso estaba lejos de ser universal. La crisis del Covid-19 ha acelerado la digitalización en las economías avanzadas y ha dificultado la recuperación de los países o regiones que estaban rezagados antes de la crisis. Para abordar este desafío, en la fase de reactivación, los países deben mejorar su infraestructura, así como cerrar la brecha digital dentro y entre los países, tanto para las empresas como para los hogares (Schwab y Zahidi, 2020).

Romo (2009), relata que desde la crisis y de la novedosa coyuntura de la economía mundial globalizada, una sección de las organizaciones emprendió una reestructuración productiva. Numerosas empresas se han transformado en tecnología y no en la organización del trabajo o al revés, o bien, en las relaciones laborales (flexibilización de contratos colectivos); en cambio otras empresas no han llegado ni siquiera a plantearse su modernización, como sería la situación de suma importancia de las pyme.

Desarrollo

El modelo actual de desarrollo global, sustentado en una economía basada en el conocimiento, da como resultado el fenómeno de la búsqueda de la competitividad mundial, lo cual se hace como país, pero también se busca mejorar la competitividad de las pyme, manifestándose este proceso de diferentes formas en los niveles institucional, local, regional, nacional y global (Portnoi *et al.*, 2010).

Algunas de las características de las pyme las ponen en una situación de desventaja frente a las grandes empresas. Muchas de estas características se constituyen en barreras a la inversión en investigación y desarrollo e innovación, ya que la inversión en estos rubros es arriesgada y con resultados inciertos, además es difícil para las pyme atraer recursos para el desarrollo de sus actividades, dado que disponen de menos medios para difundir lo que hacen y adonde quieren ir.

Por otro lado, las mismas pyme no siempre son capaces de investigar y detectar las competencias que requieren para el avance y resultado de los objetivos previstos. Algo parecido sucede con las competencias gerenciales. No necesariamente son desventajas, ya que también se identifican factores positivos. Entre otras cosas, en muchas organizaciones están especializadas en determinados nichos, mientras que en otras no lo consiguen tan fácilmente; gozan de una tolerancia, de un desarrollo de toma de decisiones poco burocrático, tienen la posibilidad de tener un carácter emprendedor y un grupo de empleados motivados, y todo ello transformarse en pilares para el avance de virtudes competitivas y de nuevos productos y servicios (Corona y Molero, 2008).

Según Madrigal Torres (2009), una decisión es una elección entre varias alternativas, la responsabilidad más importante de un administrador es la toma de decisiones y la adecuada selección de alternativas depende en gran parte el éxito de cualquier organización y la toma de decisiones constituye una función que es inherente en todas las etapas del proceso administrativo, no sólo en la etapa de planeación.

Jules Henri Fayol Le Maire (1970) en su trabajo original, *Administration industrielle et générale; prévoyance, organisation, commandement, coordination, controle*, propone que hay cinco funciones primarias de gestión que son aplicables no solo a empresas, sino a cualquier actividad o institución en la que exista coordinación de esfuerzos humanos para alcanzar un fin con eficacia. El trabajo de Fayol es una de las primeras declaraciones completas de una teoría general de la administración. En otro trabajo del mismo autor, *Prévoyance* (previsión), aparece como el inicio del proceso administrativo y se refiere a establecer escenarios posibles dentro de un contexto futuro. La planeación -o mejor dicho previsión- constituye según Fayol (1970) una de las funciones administrativas que toda empresa desarrolla, dicha función está sustentada en la máxima de «gobernar es prever», donde prever es calcular el porvenir, preparar y, sobre todo, comenzar a actuar.

La planeación se conoce como el proceso inicial de la administración, es aquí donde se establecen las estrategias a utilizar y los planes de contingencia; se toma en cuenta a los factores externos, las oportunidades posibles basadas en las fortalezas y debilidades de la organización. Su función abarca la estrategia de largo alcance de una institución, y comprende las tácticas de mediano plazo de la empresa, y una visión profunda que marca las bases del desarrollo y contempla diferentes escenarios de actuación (Cardona y Orlando, 2011, p. 61).

Se requiere de una efectiva planeación para confrontar al cambio y, por ende, de una eficaz toma de decisiones; de igual forma, este enfrentamiento es más ordenado y permite que las personas se preparen y participen de la planeación mediante distintos procesos. En este caso, la planeación busca proporcionar a miembros de la organización medios útiles para dirigirse en forma exitosa, a pesar de las exigencias que tanto la organización como la sociedad demandan; una sociedad cada vez más crítica e informada de la calidad de los servicios que recibe y que son indispensables para la permanencia. Los procesos para considerar para la planeación efectiva del cambio, según Hellriegel *et al.* (2009) son:

- Evaluar el medio ambiente

- Determinar la brecha del desempeño
- Diagnosticar problemas organizacionales
- Articular y comunicar una visión para el futuro
- Desarrollar y poner en práctica el plan acción
- Anticipar las resistencias y tomar acciones para reducirla
- Vigilar los cambios

El desarrollo de la toma de elecciones está influido por el estilo con que los directivos conciben a la organización. La toma de elecciones para el futuro de la organización constituye un desarrollo de selección entre las distintas alternativas accesibles. De la selección de una opción, se puede pasar al desarrollo de la idealización de actividades, al avance de las tácticas y a la enunciación de programas y presupuestos. La toma de decisiones se ejecuta en los distintos escenarios de la compañía, las decisiones particulares, correspondientes a cada escenario de responsabilidad, afectan de una forma directa al avance de todo el sistema organizativo y condicionan tanto el resultado de los objetivos particulares como la de los objetivos en general o globales.

En esta parte se requiere saber cuál es el propósito por alcanzar, el cual constituirá la expresión de lo que se intenta llevar a cabo. Para después saber cuáles son las probables elecciones o caminos para continuar y lograr el propósito esperado. Cada acción integra una secuencia de ocupaciones que se tienen que desarrollar para hallar un fin preciso. Comúnmente existirá más de una alternativa para lograr una misión determinada (Maqueda Lafuente, 1992).

Las alternativas provienen de diferentes sitios y se debe tomar en cuenta cada opción, indistintamente de su fuente de origen, como un viable medio que ayude a lograr nuestro propósito. En la predicción de los resultados se tienen en cuenta los cambios en la organización que es viable se produzcan como resultado de las acciones a realizar. Una vez establecidos los distintos objetivos se estará en condiciones de accionar a fin de lograr alcanzarlos. Todos los esfuerzos que ayuden, directa o de forma indirecta, al resultado de los objetivos deseados supondrán una pérdida de tiempo, energías y fondos.

De esta forma, las ocupaciones tendrán que enfocarse al logro de los objetivos referidos para sortear desviaciones o duplicidades. A esta forma de dirección se le llama la dirección por objetivos, y sus principios tienen la posibilidad de aplicarse totalmente en el gobierno de las pequeñas organizaciones. Las tomas de elecciones en este rubro acostumbra a ocurrir en condiciones de certidumbre, de peligro o de indecisión, (*Idem*).

Koenes y Soriano (1995) señalan que todo ser humano adopta siempre elecciones más o menos indispensables, inclusive para enfrentar las situaciones más triviales. Esa vivencia esencial personal induce a varios hombres de negocios y directivos: Es verdad que hay semejanzas de fondo entre las elecciones que mencionan a la vida personal (o elecciones personales) y las elecciones empresariales; de esta forma, en los dos casos:

- Se expone una selección entre numerosas configuraciones o alternativas.
- Es primordial ponderar las elecciones que compiten entre sí.
- Es primordial escoger una de las configuraciones y desechar las otras.

No obstante, y sin importar esas semejanzas, la verdad es que las elecciones organizacionales sugieren características propias, sumándose a la dificultad de la funcionalidad directiva. La diferencia primordial que distingue entre elecciones personales y organizacionales radica en el ámbito organizativo que «rodea» las mismas elecciones organizacionales, al provocar que estas sean analizadas en su conjunto y planteen cuatro propiedades indispensables que las distinguen de otros tipos de toma de decisiones:

- Las presiones que ejerce nuestra organización.
- El hecho de que los directivos trabajen con y para otras personas.
- La necesaria aceptación del compromiso que supone la elección.
- El rechazo al statu quo que existe.

Esas cuatro condicionantes que caracterizan el grupo de decisiones que se toman en el tema organizacional son realidades que, simultáneamente, conforman condiciones ineludibles para conseguir una técnica de toma de elecciones eficiente en el seno de una organización. Pero, lo sustancial es que:

- Esas cuatro propiedades pasan a conformar parte de los criterios que usan los directivos para tomar sus elecciones.
- Presionan y condicionan la toma de elecciones debido a que limitan el tema en el que los directivos tienen la posibilidad de tomar sus elecciones.

La presencia de la organización en sí misma crea una secuencia de presiones y condicionantes que influyen de manera directa en las elecciones que se toman en el tema empresarial. En ese ámbito el «decidor» sabe y admite que nuestra organización condiciona y presiona sus elecciones. Toda compañía, por pequeña que sea, tiene su propia razón de ser y sus planes personales, objetivos, fines y misiones. Esos aspectos condicionan y presionan las elecciones que adoptan sus directivos (incluidos sus dueños).

Si un empresario o un alto directivo adopta una elección contraria a los «intereses» de la compañía, sabe que la puede forzar a correr peligros insignificantes que, en relación de la consideración de la elección, podrían, inclusive, poner en riesgo su subsistencia. Un mando medio sabe que si adopta una decisión que va en oposición a los objetivos y misiones de la compañía, pone en riesgo su propio cargo. Este comentario nos transporta a investigar un segundo tipo de «presión» que ejerce la organización sobre sus escenarios directivos.

En otras expresiones, la organización contribuye fondos económicos, personal, equipos y otros causantes que son usados por los directivos para el avance de sus funcionalidades (Koenes y Soriano, 1995).

- Es nuestra organización la que establece la cuantía y los parámetros de los fondos que pone a disposición de cada «decidor».

- La empresa suministra esos fondos en espera de que sean usados por el decisor dentro de un «marco decisorio» compuesto por un grupo de criterios y parámetros que son establecidos por nuestra organización.

Las elecciones que se adoptan en una compañía están condicionadas por la circunstancia específica que se produzca en el instante en relación con nuestra compañía, sus operaciones, sus mercados y demás ocasiones presentadas (Koenes y Soriano, 1995). Los diferentes elementos de la toma de decisiones que fueron presentados tienen que aparecer en diferentes fases de un desarrollo racional: el desarrollo de elección. El orden en el que se muestran las diferentes fases es muy instintivo, aunque el orden predeterminado para la segunda y tercera etapa es permutable. Es más, la frontera entre algunas de las fases no es rígida en definitivo y tienen la posibilidad de realizarse de manera paralela, también, puede ser correspondiente y llevadas a cabo por numerosas personas.

Hace años la toma de decisiones era aleatoria o fortuita, pero con el pasar del tiempo su importancia ha crecido considerablemente y se

Algunas técnicas de toma de decisiones	Cadenas de fines y medios Análisis marginal Análisis costo-efectividad Árboles de decisión Modelo Ruta crítica PERT Punto de equilibrio Análisis de correlación Líneas de espera Mínimos cuadrados Regresión lineal
--	--

Figura 1. Herramientas para la toma de decisiones

Fuente: Herramientas para la toma de decisiones. Información obtenida del libro de Fundamentos de administración (Münch, 2006, p. 153).

han creado y desarrollado numerosas técnicas a base de herramientas matemáticas y de investigación de operaciones (Figura 1).

De acuerdo con Cañabate (1997):

- Para la toma de decisiones definir el problema resulta clave. La simplificación va a conceder modelar el problema; no obstante, la reducción mal efectuada puede derivar en forma dañina y conducir a elecciones mal hechas.
- Los criterios son la expresión de los objetivos que se persigue lograr. Expresar estos criterios no en todos los casos es una labor tan instantánea como puede parecer. Es conveniente hallar aquella satisfacción que piensa el más grande deber entre todos los criterios. Para lo cual, es servible determinar la consideración que se brinda a todos ellos.
- En la búsqueda de alternativas, las resoluciones más evidentes no en todos los casos son las superiores, inclusive aquellas que en un principio no parecen factibles ameritan ser exploradas con juicio.
- El análisis tiene que ver con la valoración de numerosas elecciones a la luz de los distintos criterios. Se profundiza en los diferentes atributos que acepten expresar el nivel de agrado que cada alternativa conseguida para cada método.
- La decisión tiene que ver con haber llevado a cabo y analizado la contrariedad de la elección.
- En la ejecución y control, una vez elegido el curso de acción que se va a arrancar, es requisito poner en juego los fondos e instrumentos necesarios para llevarlo a cabo. El correcto control de la ejecución no sólo va a aceptar estar alerta para reaccionar a tiempo frente a las desviaciones no previstas, sino que proporcionará información y vivencia de gran ayuda para posteriores tomas de elecciones similares con las que se está corriendo.

No en todos los casos se dispone de todos los datos para la toma de decisiones y se ha analizado que los fallos no siempre derivan de las malas decisiones tomadas, si no puede ser del decisor o de quien toma

la elección y crea las elecciones, es por ello que además, lo observamos desde el criterio del creador existe, la metodología de Plan Estratégico de Negocios y Servicios, el cual debe ser usado como una utilidad generadora de conocimiento para la toma de elecciones en las pyme, su aplicación formal, requiere usar e integrar información originada por las superficies de Contabilidad, Gestión y Marketing.

Por medio de la aplicación sistematizada de la metodología del Plan Estratégico de negocios, no sólo se ejecuta el acto de proveer información acerca del patrimonio del ente y evolución financiera para hacer más simple la toma de elecciones económicas, sino que de igual modo, se complacen requerimientos informativos de los inversores y acreedores; además de realizar todas las formalidades contables de información, transparente y optimiza la exposición de los Estados Contables, y crear un tema de incumbencia profesional indiscutible para el papel del gestor en la optimización de la Administración de las Pequeñas y Medianas Empresas (Regalado, 2007). Al respecto, Chiavenato (2017) expone que los principales beneficios de la planeación estratégica son:

- La claridad de la visión estratégica de la organización.
- La debida comprensión de un entorno sumamente cambiante y competitivo.
- El enfoque dirigido, mediante objetivos de largo plazo, a lo que tendrá importancia estratégica para la organización en el futuro.
- Un comportamiento proactivo frente a los elementos del entorno externo, de modo independiente al de los del entorno interno.
- Un comportamiento sistémico y holístico que involucre a toda la organización.
- La interdependencia con el entorno externo.

El sueño del empresario debe ir acompañado de un sólido compromiso por conseguir sus propósitos y por una pasión concentrada en una acción continua sobre los causantes claves de la compañía y del mercado.

Para la ejecución de la administración que permita tener una mejor toma de decisiones, es requisito detallar la relación que existe entre

las cambiantes cuantitativas y cualitativas que constituyen el modelo mencionado, cómo resultado, sobre las cambiantes claves elegidas, las cuales nos permitirán:

- Observar la posición pasada, presente y futura;
- monitorear las tendencias y cambios generados, tomar elecciones oportunas y deseablemente acertadas;
- aceptar las medidas correctivas: y
- vigilar en el eje temporal a los primordiales cambios del modelo.

Los autores Gil y Giner (2007) relacionan la toma de elecciones, primeramente, con la investigación de los inconvenientes, pero, antes de pasar a cómo arreglar los inconvenientes, nos cuestionaremos acerca de cómo plantearlos, para más adelante utilizar la técnica para su resolución. Si se parte de la afirmación de que «la gestión se considera como el grupo de los procesos puestos en actividad para conocer, investigar y solucionar los inconvenientes concretos», un óptimo planteamiento de los inconvenientes puede hacer más simple la labor de los directivos de una compañía. Al comenzar todo desarrollo, durante el mismo y al terminarlo, es necesario medir la discrepancia entre el estado buscado, la progresión en su resultado y lo llevado a cabo o alcanzado a fin de tomar las medidas más correctas en cada instante y poder apreciar novedosas configuraciones o tácticas y novedosas reglas o nuevos objetivos.

También hay que considerar que el planteamiento no debe hacerse únicamente desde un sólo criterio «como se hace con frecuencia» sino que el planteo y la elección de un problema empresarial debe conocer, investigar, intuir, sospechar, tener referencias históricas y/o llevar a cabo toda clase de simulaciones sobre la razón, el comportamiento, el mecanismo psicológico de la gente involucrada y los del grupo, (Gil y Giner, 2007).

Conclusiones

Las organizaciones empresariales constituyen hoy en día el centro del sistema económico en nuestro país. El enorme crecimiento de la in-

fluencia actual de estas empresas se debe a la masificación de la sociedad y al alto nivel de perfección logrado por muchas normas de dirección. En ese tenor, las tareas directivas son cada vez más complejas y al mismo tiempo de gran trascendencia social. Desde el punto de vista pyme, un pequeño negocio puede parecer aparentemente insignificante, pero en su tamaño de conjunto es realmente grande, no sólo en cifras, sino por su contribución a la economía.

El mundo enfrenta en el día a día una infinidad de situaciones, las cuales orillan a tomar decisiones independientemente de que el tiempo valore si fueron correctas o incorrectas. Esas decisiones marcan en el rumbo del futuro y de nuestras vidas. Lo mismo sucede en las organizaciones, no importa su tamaño o su complejidad; la toma de decisiones es el génesis de los hechos futuros con los cuales se pretende enfrentar un entorno totalmente incierto, y de esto depende la diferencia entre vivir o sobrevivir en un ambiente tan cambiante como el que ahora experi-

mentamos. La inversión en innovación, la digitalización, los beneficios sociales, la diversificación de las actividades económicas, las políticas públicas de apoyo y los liderazgos bien entendidos y aplicados, sirven de basa cohesiva de la sociedad, y la gestión parte de lo local, hasta puede servir de ayuda a los países para manejar mejor la crisis.

Las economías competitivas lograron la transición a una rutina de trabajo remoto al tiempo que permitieron el aprendizaje de la misma forma. La efectividad de la toma de decisiones en tiempos de crisis alivia la presión sobre las economías afectadas por el Covid-19.

El punto de partida de la postpandemia se aclara para las pyme al momento en que a nivel nacional se asegure el equilibrio entre el progreso económico y social, al esperar un mejoramiento en la productividad, seguido de competitividad y, por ende, prosperidad y un mejor nivel de vida de forma que se eficienten las instituciones, se traduce así, en el valor sostenible buscado por las organizaciones.

Referencias

- Cañabate, C. (1997). *Toma de decisiones, análisis y entorno organizativo*. 1ra. Edición. España: UPC, pp. 18-21.
- Cardona, D, y González, O. (2011). El proceso administrativo: una aproximación conceptual. *Revista Cultural UNILIBRE*, Núm. 2, Sede Cartagena.
- Corona, L. y Molero, J. (2008). *Los retos de la innovación en México y España*. Madrid: Akal, pp. 135-136.
- Fayol, H. (1970). *Administration industrielle et générale: prévoyance, organisation, commandement, coordination, controle*. Paris: Dunod.
- Gil, E. y Giner, F. (2007). *Cómo crear y hacer funcionar una empresa*. 7ta. Edición. España: ESIC, pp. 66-67.
- Hellriegel, D., Jackson, S. y Solcum, J. (2009). *Administración. Un enfoque basado en competencias*. 11a. edición. México: Cengage Learning.
- Koenes, A. y Soriano S. (1995). *Toma de decisiones eficaces, guías de gestión de la pequeña empresa*. España: Díaz de Santos, pp. 11-13.
- Madrigal, B. (2009). *Habilidades directivas*. 2.^a Edición. México: McGraw-Hill.
- Maqueda, F. J. (1992). *Dirección estratégica y Planificación financiera de la pyme* Madrid: Díaz de Santos, pp. 21-25.
- Münch, G. (2006). *Fundamentos de Administración. Casos y prácticas*. 2a. Edición. México: Trillas.
- Portnoi, L., Bagley, S. y Rust, D. (2010). Mapping the Terrain: The Global Competition Phenome in Higher Education, in *Higher Education Policy, and the Global Competition Phenome*. 1.^a. Edición. New York: Palgrave Macmillan, pp. 1-13.
- Regalado, R. (2007). *Las Mipyme en Latinoamérica*. España: Estudios e Investigaciones en la Organización Latinoamericana de Administración. Organización Latinoamericana de Administración. Argentina. pp. 9-11, 12.
- Romo, M. (2009). *Pensamiento creador en tiempos de crisis*. Universidad Autónoma de Madrid. Fundación General. Encuentros Multidisciplinares. Fundación General. Vol. 11. Núm. 31. pp. 27-32.
- Schwab, K. y Zahidi, S. (2020). How Countries are Performing on the Road to Recovery. The Global Competitiveness Report. Special edition, World Economic Forum. Geneva, Switzerland.

Los efectos de la pandemia de Covid-19 en el comportamiento y resultados del Sistema Institucional de Bolsa de Trabajo de la UAM: medidas, acciones y reflexiones

Raymundo Soto Sánchez

Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco
rsoto@azc.uam.mx

Luz Adriana Carranza Garduño

Universidad Autónoma Metropolitana-Rectoría General
lcarranza@correo.uam.mx

Resumen

El Sistema Institucional de Bolsa de Trabajo (Sibot) de la UAM es una estrategia que se operacionaliza como un servicio, cuya finalidad es promover y vincular al alumnado y egresados con el mercado laboral, brinda información sobre vacantes de empleo de aquellas empresas y organizaciones de diferentes sectores productivos y sociales que registran y publican sus oportunidades de empleo a través del Sibot, en busca de talento humano formado en las aulas, laboratorios y talleres de la UAM.

En este trabajo se comparten algunas reflexiones sobre los efectos que ha provocado la emergencia sanitaria que vive el país por el virus SARS-CoV-2, en la operación, servicios y resultados del Sibot. Para ello, se analizarán las medidas y acciones que se instrumentaron por la institución para dar continuidad a la operación del sistema durante dos años de pandemia y, con ello, apoyar a las y los alumnos y egresados en el proceso de su inserción al mundo laboral.

Entre las acciones instrumentadas destacan: a) fortalecer las herramientas digitales del Sibot; b) organizar el trabajo a distancia (denominado *home office*) del personal que coordina y opera el sistema; c) organizar y realizar ferias de empleo virtuales; d) promover ciclos de conferencias y cursos a distancia; e) participar en grupos virtuales de intercambio de información laboral; y, f) mayor uso de las redes sociales para mantener la vinculación y comunicación con el alumnado y egresados, así como con organizaciones y empresas.

Palabras clave: Empleabilidad, egresados, Sistema de Información Laboral y Enseñanza Remota.

Introducción

El propósito de este trabajo es plantear y compartir algunas reflexiones sobre los efectos que ha provocado la emergencia sanitaria que vive el país y, por el virus SARS-CoV-2, causante de la enfermedad del Covid-19, en la operación, comportamiento, servicios y resultados del sistema institucional de la bolsa de trabajo (Sibot) de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). La intención es contribuir a las discusiones que se llevan a cabo en el ámbito académico después de dos años de pandemia, para identificar, medir y evaluar cuáles han sido y serán las posibles afectaciones a los programas, estrategias y servicios desarrollados por las universidades públicas para apoyar la empleabilidad de las y los alumnos y egresados, así como también conocer y analizar cuáles fueron y hasta dónde resultaron eficaces las medidas y acciones emprendidas en el contexto de las nuevas exigencias generadas por la pandemia del coronavirus. En este marco de preocupaciones, se analizarán los impactos de la pandemia y las medidas adoptadas en el caso del programa y la estrategia de vinculación que lleva a cabo la UAM para apoyar y promover la empleabilidad de sus egresados a través del Sibot.

El trabajo está compuesto por cuatro apartados. En el primero, se presenta una breve descripción y caracterización del contexto de la pandemia causada por el virus SARS COV-2, dentro del cual se identifican las principales medidas adoptadas por las autoridades de salud y el papel asumido por el gobierno para disminuir los contagios entre la población.

En el segundo, se explican los objetivos y características del sistema institucional de bolsa de trabajo de la UAM, así como las medidas que se instrumentaron durante la pandemia para asegurar la continuidad de los servicios que se ofrecen a las y los alumnos y egresados a través del Sibot.

En el tercero, se abordan los principales impactos que provocó la crisis sanitaria por el Covid-19 en el sistema de información laboral, se consideran los indicadores de número de empresas y organizaciones que se registran y vacantes publicadas, así como el alumnado y egresados buscadores activos de empleo a través del Sibot.

Finalmente, se esbozan algunas reflexiones sobre las afectaciones de la pandemia en la operación y resultados del sistema desde el enfoque de la oferta y demanda, y se establece una primera valoración sobre las medidas y acciones que se instrumentaron por parte de los responsables del proyecto, a fin de reducir los efectos adversos de la crisis de salud sobre la eficacia del Sibot, pero sobre todo para dar continuidad a la estrategia institucional y los servicios de apoyo a la inserción laboral de las y los alumnos y egresados de la UAM.

El contexto de la pandemia por SARS-CoV-2: origen y medidas adoptadas por autoridades mexicanas

En diciembre de 2019 surgió en China el coronavirus SARS-CoV-2 causante de la enfermedad del Covid-19 que se extendió a escala mundial, situación que provocó diversas crisis de salud. Después de dos años de su aparición, la emergencia sanitaria todavía continúa en 2022, ha afectado a millones de personas en el planeta, aun y cuando ya se han desarrollado diversas vacunas y personas de todas las edades ya han sido vacunadas, el proceso de inoculación ha sido lento y desigual entre países, debido no solamente a escasez en la producción y distribución de las vacunas y falta de recursos presupuestales, sino también por fallas o inadecuadas estrategias de vacunación que han adoptado los gobiernos de muchos países, entre los que está México.

Ante los niveles elevados de contagio y los riesgos de propagación, el 11 de marzo del 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la epidemia de Covid-19 como pandemia. Esta enfermedad se transmite de persona a persona por el contacto estrecho con las secreciones respiratorias que se generan con la tos, el estornudo, el hablar o cantar de alguien enfermo (Organización Mundial de la Salud, s.f.).

El primer caso del Covid-19 en México se dio a conocer el 28 de febrero de 2020. Los portadores viajaron a Italia, a una convención en la que se contagiaron. Las primeras entidades federativas en presentar casos fueron Sinaloa y la Ciudad de México (Organización Mundial de la Salud, 2020).

Medidas adoptadas por el gobierno federal

El 14 de marzo del 2020, la Secretaría de Educación Pública suspende clases en escuelas de educación básica y media superior, debido a los brotes de coronavirus. Por su parte, la Secretaría de Salud establece la Jornada Nacional de Sana Distancia para evitar la propagación del virus en el país. De igual modo se suspenden actividades no esenciales y se reprograman eventos masivos, entre otras medidas.

El gobierno anunció que ponía en marcha el plan DN-III, a través del cual el Ejército y la Marina proporcionarían apoyo sanitario a la población con su personal médico y en sus instalaciones hospitalarias; se cierra parcialmente la frontera con Estados Unidos, queda abierta para la actividad económica y se restringen el turismo y los viajes no esenciales, excepto el movimiento de camiones y aviones de carga. Ante el avance de los contagios, el 30 de marzo el gobierno mexicano declara emergencia sanitaria por el Covid-19, casi un mes después de haber entrado la fase 2 (Gobierno de México, s.f.); en esta etapa de la pandemia se incrementaron los contagios, hospitalizaciones y muertes.

Las medidas promovidas durante la fase tres fueron: mantener la jornada nacional de sana distancia y cuarentena generalizada de la población. Asimismo, se decretó la suspensión temporal de actividades presenciales en el sistema educativo, y el cierre de cines, teatros y plazas comerciales. De igual modo, se suspendieron actividades consideradas como no esenciales, por lo que los centros de trabajo debieron parar de inmediato sus labores.

Gravedad de la enfermedad y aumento de la población contagiada

A pesar de los esfuerzos y medidas adoptadas, después de un año de pandemia, al 12 de abril del 2021 se tenían 2 281 840 millones de mexicanos contagiados por el virus y 209 702 mil defunciones provocadas por esta enfermedad en el país (Gobierno de México, 2021). A dos años de distancia de que se inició la pandemia, al 6 de enero de 2022, a nivel mundial se reportaban 296.5 millones de personas contagiadas, así como 5.5 millones de defunciones. El índice de letalidad era de casi dos

muertes por cada 100 personas que se contagiaban (Gobierno de México, 2022).

En México, para el 6 de enero de 2022, había 4 055 095 millones de mexicanos contagiados y 299 933 mil defunciones, mientras el índice de letalidad a nivel global era de 1.8%, en México era de 7%, es decir, en nuestro país se mueren más personas por el Covid-19, en comparación con otros países.

La respuesta de la UAM a la emergencia de la pandemia

Ante la declaración de emergencia sanitaria en el país por causa de fuerza mayor por la epidemia de la enfermedad del Covid-19, la UAM suspende actividades académicas y administrativas presenciales. Al mismo tiempo, las autoridades con la participación de académicos de la institución elaboraron el Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER) aprobado por el Colegio Académico, instancia colegida de mayor nivel de autoridad de la UAM.

El PEER se planteó como propósito que las y los alumnos pudieran continuar las actividades de aprendizaje y presentar evaluaciones globales y de recuperación, y en el caso del personal académico, retomar sus funciones docentes a través del uso de tecnologías digitales, privilegiándose en este periodo de contingencia sanitaria, el trabajo docente a distancia (Universidad Autónoma Metropolitana, 2020). Se establece en el mismo PEER que la enseñanza remota implica la realización de una forma de enseñanza que retoma lo que los docentes hacían frente a grupo, pero ahora con ayuda de las tecnologías digitales.

Sistema Institucional de la Bolsa de Trabajo

Con base en los planteamientos del PEER, se pudo dar continuidad a las actividades de docencia, investigación, y difusión y preservación de la cultura de nuestra Casa de Estudios. Este fue el caso del sistema institucional de bolsa de trabajo (Sibot) de la UAM que, con el propósito de no parar su operación, desarrolló nuevas herramientas y acciones a partir del uso de tecnologías digitales que permitieran dar continuidad a los servicios de dicho sistema.

Los objetivos del Sibot son: a) reunir, organizar y dar a conocer a egresados y alumnos información laboral respecto a las vacantes que publican empresas y organizaciones en el sistema y que les permita atender sus necesidades de talento humano; b) ampliar las opciones de vinculación laboral y desarrollo profesional de nuestros egresados; c) fortalecer y extender la vinculación con los diferentes sectores de la sociedad, particularmente, con organizaciones y empresas que buscan ocupar sus vacantes de empleo con egresados de la institución, en reconocimiento a la pertinencia y calidad de la educación que recibieron, y, d) ofrecer un servicio de información laboral oportuno y eficaz a alumnos y egresados que les ayude en el proceso de incorporación al mercado laboral en las mejores condiciones posibles, y a las empresas y organizaciones disponer de una herramienta digital que les facilite el registro de sus vacantes de empleo y establecer vinculación y comunicación permanente con la UAM (Sistema Institucional de la Bolsa de Trabajo).

Medidas y acciones adoptadas para la continuidad del Sibot en el contexto de la pandemia

Con el propósito de dar continuidad al proceso de vinculación de la UAM con su entorno y especialmente de los servicios que ofrece el Sibot en el contexto de la pandemia, se instrumentaron las siguientes acciones: a) fortalecer las herramientas digitales del Sibot; b) organizar el trabajo a distancia (denominado *home office*) del personal que coordina y opera el sistema; c) organizar y realizar ferias de empleo virtuales; d) promover ciclos de conferencias y cursos a distancia; e) participar en grupos virtuales de intercambio de información laboral; y, f) mayor uso de las redes sociales para mantener la vinculación y comunicación con alumnos y egresados, así como con organizaciones y empresas de los sectores público, privado y social.

Herramientas digitales: El sistema institucional de la bolsa de trabajo es en sí mismo una herramienta digital que opera desde 2012 en todas las Unidades académicas de la UAM. No obstante, durante el periodo de la pandemia se fortaleció la operación y administración de la platafor-

ma, se consolidaron las alianzas estratégicas con portales de empleo y bolsas de trabajo nacionales y extranjeras con el propósito de que las y los alumnos y egresados pudieran acceder a mayor número de ofertas laborales, a pruebas psicométricas y ejercicios para el dominio del idioma inglés. Además, se continuó con las sesiones de reclutamiento y selección a través de plataformas como Zoom, Meet y Teams en las que empresas y organizaciones presentaron sus programas de atracción de talento, *trainees*, becarios, prácticas profesionales y ofertas de empleo, así como la realización de entrevistas a candidatos interesados en postularse para aplicar a esas vacantes.

Home office: Se fortaleció el trabajo colegiado de las instancias responsables de ofrecer este servicio en las Unidades Universitarias; cuyos resultados se ven reflejados en la implementación de la plataforma con distintos niveles de responsabilidad y acceso. Asimismo, se capacitó al personal para el manejo de diversas plataformas como Zoom y Teams, de manera que les permitiera continuar con las tareas de orientación y facilitar el contacto permanente entre candidatos a vacantes disponibles y empresas solicitantes.

Ferias de empleo virtuales: Se organizaron dos ediciones de feria virtual de empleo en noviembre del 2020 y en mayo de 2021. En estas actividades se procuró crear los espacios donde las y los alumnos y egresados tuvieran la oportunidad de vincularse de manera directa con diferentes empresas del sector privado, dependencias públicas y asociaciones civiles, a través de una plataforma digital que facilitara esta comunicación.

Ciclos de conferencias y cursos a distancia: Periódicamente se realizan conferencias, cursos, talleres, asesorías y webinars, en donde especialistas en recursos humanos abordan temáticas de cómo elaborar el Currículo Vitae, preparar entrevistas de trabajo, los aspectos valorados en procesos de reclutamiento y selección, técnicas para la búsqueda de empleo y desarrollo de competencias blandas altamente demandadas por los empleadores, entre otros temas de vanguardia como el de la empleabilidad en tiempos de pandemia.

Grupos virtuales de intercambio: Durante la pandemia se intensificó la participación en distintos grupos virtuales de intercambio con empre-

sas y organizaciones, para conocer sus vacantes de empleo y difundirlas entre egresados y alumnos interesados en postularse como candidatos a ocuparlas, así como para informar a los responsables del reclutamiento de las empresas participantes los candidatos registrados que eventualmente cubrirían el perfil de las vacantes y llevar el seguimiento del proceso de vinculación, reclutamiento y selección de posibles candidatos.

Redes sociales: Sin duda las redes sociales han sido un medio efectivo de comunicación con nuestros alumnos y egresados, a través de la página de FB se dieron a conocer las diferentes estrategias de vinculación implementadas, tales como los eventos de empleabilidad, ciclos de conferencias, boletines de vacantes, sesiones de reclutamiento, pláticas informativas, ferias virtuales de empleo, entre otras comunicaciones. Más de 600 publicaciones que permitieron interactuar con cerca de 29 mil seguidores.

Impactos de la pandemia por coronavirus en los resultados del Sistema Institucional de Bolsa de Trabajo de la UAM

A pesar de las medidas y acciones que se emprendieron de manera oportuna para que el sistema no dejara de funcionar, y de los esfuerzos realizados por parte del personal que coordina y opera el Sibot, la



Figura 1. Histórico de empresas registradas en el Sibot.

Fuente: Información obtenida del Departamento de Egresados y Bolsa de Trabajo de la UAM; Informe de Labores 2021, Rectoría General de la UAM.

pandemia afectó de manera importante los resultados que se tuvieron en dos años que lleva la crisis de salud en el país. Disminuyeron drásticamente los indicadores de registro de empresas y organizaciones, así como de las vacantes publicadas y, contrariamente, aumentó el registro de candidatos, es decir, de las y los alumnos y egresados que perdieron sus empleos o que se vieron en la necesidad de buscar empleo para apoyar el ingreso familiar. A continuación, veremos el comportamiento de estos indicadores.

En cuanto al número de empresas registradas en el Sibot, como se puede observar en la Figura 1, entre los años 2013 y 2017, el número de empresas se mantuvo más o menos estable, con ligeras variaciones, pero se mantuvo en promedio el registro de 1 035 empresas por año. Sin embargo, desde 2018 la tendencia es marcadamente hacia la baja, destacándose los años 2020 y 2021, como los años con los menores resultados, con 264 y 297 empresas registradas, respectivamente. Si se comparan cada uno de los resultados de estos años, por ejemplo, con los de 2019, observamos una disminución drástica de casi 51% de empresas registradas. Los resultados de 2021 apenas muestran una ligera recuperación respecto al año de 2020, solamente 33 empresas más que las registradas en ese año.



Figura 2. Histórico de vacantes publicadas en el Sibot.

Fuente: Información obtenida del Departamento de Egresados y Bolsa de Trabajo de la UAM; Informe de Labores 2021, Rectoría General de la UAM.

Por lo que se refiere al indicador de vacantes, como era de esperarse, la crisis de salud y la crisis económica que vive el país desde diciembre de 2018, las oportunidades de empleo se vinieron a la baja, con una caída drástica a tan solo 752 vacantes registradas en Sibot en 2020. Mientras que en el periodo que va de 2013 a 2018, el promedio de vacantes publicadas era de 3 022 empleos por año, entre 2020 y 2021 el promedio disminuyó a 920. En la Figura 2 se puede observar el comportamiento de las vacantes de 2013 a 2021.

Si comparamos los resultados logrados en 2021 respecto a 2020, año en el que empieza la crisis de salud en el país, definitivamente la pandemia afectó notoriamente al sistema de información laboral de la UAM, el 2020 fue el peor año en cuanto a resultados logrados por el Sibot. En la Figura 3, se muestra el comparativo mensual entre estos años, y se puede apreciar como en 2020 disminuyó el número de vacantes que se publicaban. Es hasta el mes de abril de 2021, que se empieza a notar mejoría de las condiciones del empleo en el país y, por ello, aumentan las vacantes publicadas en el sistema.

En lo que se refiere a las licenciaturas más solicitadas en el período de pandemia, se puede decir que prácticamente fueron las mismas que mayormente se solicitaban hasta antes de la emergencia sanitaria. Destacan: administración, ingeniería en computación, economía, ingeniería industrial, derecho y ciencias de la comunicación.

Por último, en el indicador de candidatos registrados en el sistema se observa en estos años una tendencia la alza. Era de esperarse que, como consecuencia de la pandemia el alumnado se viera en la necesidad de buscar empleo para apoyar la economía familiar, ante la eventual pérdida del empleo de los integrantes de la familia. Este mismo comportamiento de observó entre los egresados de la UAM, quienes intensificaron la búsqueda de oportunidades de empleo, y que recurrieron a los servicios del Sibot.

Del análisis de los datos se observa que, en el período que va de 2013 a 2017 el promedio anual de candidatos activados en el sistema era de 4 378, mientras que en los años 2018 y 2019 el promedio bajó a

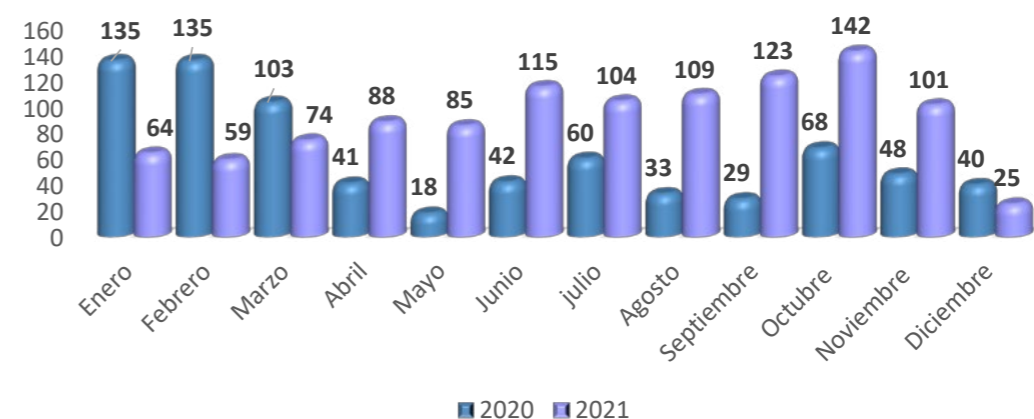


Figura 3. Comparativo mensual del registro de vacantes en el Sibot entre 2020 y 2021.

Fuente: Información obtenida del Departamento de Egresados y Bolsa de Trabajo de la UAM; Informe de Labores 2021, Rectoría General de la UAM.

2 578 candidatos. Durante los años de la crisis por la pandemia sube a 4 037 candidatos, se supera ampliamente al número de vacantes de empleo registradas en esos dos años. En las Figuras 4 y 5 se presentan los datos de candidatos y el comparativo de éstos con las vacantes correspondientes a 2020 y 2021.

En el análisis del registro mensual de candidatos de los años 2020 y 2021, resaltan los meses de noviembre de 2020 y mayo de 2021 con el mayor número de candidatos, ello debido fundamentalmente a que en esos meses se llevaron a cabo las ferias virtuales de empleo, organizadas conjuntamente por el Departamento de Egresados y Bolsa de Trabajo de Rectoría General de la UAM y los representantes responsables del proyecto en las Unidades Académicas de Azcapotzalco, Cuajimalpa, Iztapalapa, Lerma y Xochimilco.

Un factor más a destacarse es que en 2021, se registraron un mayor número de candidatos estudiantes en comparación con el dato de egresados, las y los alumnos fueron 2 032 y egresados 1 823, es decir,

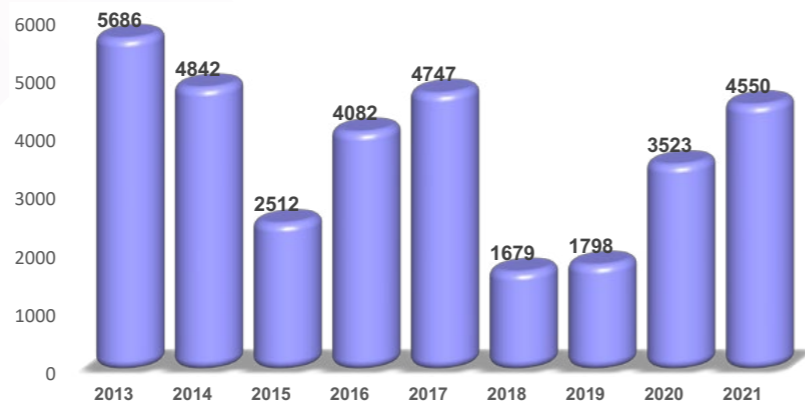


Figura 4. Histórico de candidatos registrados en el Sibot.

Fuente: Información obtenida del Departamento de Egresados y Bolsa de Trabajo de la UAM; Informe de Labores 2021, Rectoría General de la UAM.

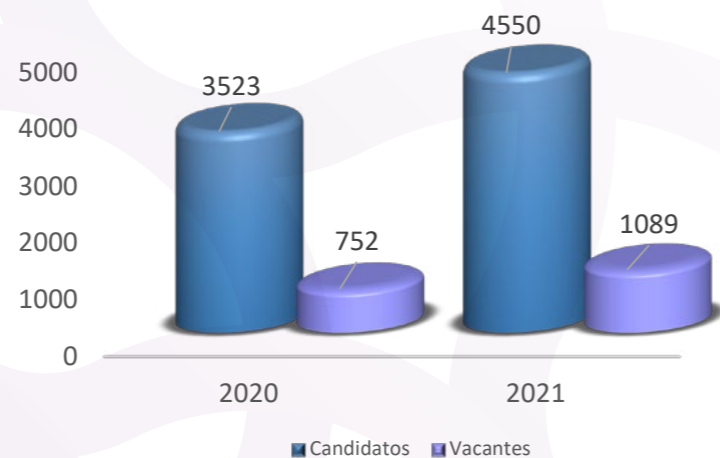


Figura 5. Comparativo entre vacantes y candidatos en 2020 y 2021.

Fuente: Información obtenida del Departamento de Egresados y Bolsa de Trabajo de la UAM; Informe de Labores 2021, Rectoría General de la UAM.

casi 12% más del alumnado utilizó los servicios del Sibot que los egresados. Esto puede corroborar la hipótesis de que muchos de nuestros alumnos vieron afectados los ingresos familiares, por lo que tuvieron la necesidad de buscar opciones de trabajo e ingreso durante el periodo de la crisis por la pandemia.

Conclusiones

Lo que nos animó a realizar este trabajo fue hacer una primera valoración tanto de las afectaciones de la pandemia sobre la operación y resultados del sistema institucional de la bolsa de trabajo de la UAM, como de las medidas y acciones que se instrumentaron para dar continuidad a los servicios de apoyo a la empleabilidad de las y los alumnos y egresados, así como de vinculación y comunicación con empresas y organizaciones que buscan talento humano formado en nuestra Casa de Estudios al registrar sus vacantes de empleo en el Sibot.

Si bien no se puede negar que la pandemia afectó de manera importante los resultados del sistema, también se deben destacar los avances que ya se tenían en los procesos de digitalización de su operación, pues ya se aprovechaban algunas plataformas tecnológicas para la vinculación con empresas y egresados. La crisis de salud vino a acelerar la aplicación de herramientas digitales para fortalecer los servicios del Sibot y expandir sus alcances en cuanto atención de egresados y empresas.

La continuidad del Sibot en dos años de pandemia se logró gracias a que se fortalecieron las herramientas digitales del sistema, se incentivó el trabajo a distancia del personal que coordina y opera el proyecto, quienes organizaron ferias de empleo, ciclos de conferencias y cursos virtuales, participaron en grupos virtuales de intercambio de información laboral y aprovecharon el potencial que representan las redes sociales para mantener la presencia y los contactos con los distintos grupos de interés que se mantienen al tanto de las acciones y eventos que se promueven en el Sibot.

Pese a los esfuerzos y acciones desarrolladas, los indicadores que resultaron mayormente afectados por la pandemia fueron el número de

empresas registradas y las vacantes publicadas. Por el lado de las y los candidatos, se produjo un alza en los registros, es decir, de quienes en este periodo de crisis se vieron en la necesidad de buscar empleo, recurrieron a los servicios del Sibot. En 2020, la oferta de empleo era hasta 4.7 veces más grande que las vacantes disponibles. En tanto que en 2021, fue de 4.1 más alta que la demanda de empleo. En este sentido, los

desafíos continúan, por lo que habrán de desarrollarse nuevas estrategias para reposicionar el Sibot tanto entre egresados de la UAM, como entre empresas y organizaciones, para recuperar los niveles de servicios que se tenían hasta antes de la pandemia y expandir los resultados y beneficios para la población objetivo.

Referencias

- Gobierno de México (6 de enero 2022). *Informe Técnico Diario Covid-19 México*. Comunicado_Tecnico_Diario_Covid-19_2022.01.06.pdf (www.gob.mx)
- Gobierno de México. (12 abril 2021). *Informe Técnico Diario Covid-19 México*. Comunicado_Tecnico_Diario_Covid-19_2021.04.12.pdf (www.gob.mx)
- Gobierno de México. (s.f.). *Inicia la fase 3 por Covid-19*. <https://coronavirus.gob.mx/2020/04/21/inicia-la-fase-3-por-Covid-19-2/>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Statistics*. <https://www.who.int/countries/mex/>
- Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *Organización Información básica sobre la Covid-19*. <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/q-a-coronaviruses>
- Sistema Institucional de Bolsa de Trabajo. (2021). Administrador de plataforma. Recuperado de www.bolsadetrabajo.uam.mx/administrador, 15 de diciembre, 2021.
- Sistema Institucional de Bolsa de Trabajo. (2021). Informe estadístico anual 2021. Departamento de Egresados y Bolsa de Trabajo, Coordinación General de Información Institucional.
- Universidad Autónoma Metropolitana. (2020). Proyecto Emergente de Enseñanza Remota.
- Universidad Autónoma Metropolitana. (2021). Registros administrativos del Sistema Institucional de Bolsa de Trabajo.
- Universidad Autónoma Metropolitana. (2021). Seguimiento y Evaluación del PEER en el trimestre 20-I, Informe Ejecutivo. Comisión de Diagnóstico y Estrategia para la Docencia en la Contingencia.

La capacitación online como estrategia emergente para el desarrollo de competencias laborales para el logro de la inserción laboral de los recién egresados

Teresa del Jesús Brito Cruz

Universidad Autónoma del Carmen
tbrito@pampano.unacar.mx

Sara Saldaña Alderete

Universidad Autónoma del Carmen
ssalderete@delfin.unacar.mx

Deysi Berenice Acosta Santiago

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
deysi.acosta@unicach.mx

Luis Serafín Berruecos

Universidad de Quintana Roo
lserafin@uqroo.edu.mx

Ángel Esteban Torres Zapata

Universidad Autónoma del Carmen
etorres@pampano.unacar.mx

Resumen

La demanda del mercado laboral exige personas recién egresadas que sean competentes en materia del campo de inserción laboral con base en su formación profesional. Las competencias laborales son todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que contribuyen a la ejecución de actividades en pro de un desempeño laboral óptimo, las cuáles puede ser adquiridas mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La existencia de plataformas digitales orientadas a brindar capacitación online se ha convertido actualmente en una estrategia emergente para el desarrollo de competencias laborales.

El objetivo del trabajo es caracterizar la oferta de cursos de capacitación a través de plataformas virtuales de acceso gratuito que cuentan con validez oficial en referencia al desarrollo de competencias laborales. Se presenta un estudio documental descriptivo, mediante la revisión de plataformas digitales orientadas a la impartición de cursos de capacitación y a la difusión de dicha información a través de la Comisión de seguimiento a Egresados, la muestra es no probabilística de los programas educativos del Área de Ciencias de la Salud de una universidad del sureste de México. Se empleó el buscador Google para el rastreo de información a partir de las palabras: Plataformas digitales para capacitación laboral con validez curricular en México.

Los resultados de la búsqueda arrojaron 2 730 000 resultados (en 0.66 s). Se ejecutaron dos eventos de curso-taller con un alcance de 380 personas a través de Microsoft Teams y Facebook Live, lo cual, dio co-

mo resultado la necesidad de difusión e interés por parte de los recién egresados respecto a este tipo de recursos digitales para la habilitación de competencia laboral.

Palabras Claves: Competencias laborales, capacitación, estudiantes universitarios.

Introducción

Al hablar de competencias laborales se debe considerar a la integración no sólo de los rasgos psicológicos de las personas, sino más bien a todos los comportamientos observables que poseen las personas como resultado de un conjunto de motivaciones, rasgos de personalidad, actitudes, valores, conocimientos, aptitudes, habilidades y destrezas, las cuáles son adquiridas a través de una formación profesional, una educación continua, la capacitación para el trabajo o un entrenamiento.

El capital humano dentro de las organizaciones es considerado el principal recurso con el que cuenta la empresa, habilitándola como el elemento poseedor de competencias laborales que permite al sujeto, ser productivo y garantizar el éxito de las tareas asignadas dentro de la organización. El mercado laboral hoy en día demanda egresados competentes en materia del campo de inserción con base en su formación profesional; se manifiesta así la necesidad del desarrollo de competencias como una capacidad para responder a las demandas externas, situación que necesariamente implica que se generen resultados eficaces con requisitos de calidad previamente establecidos conforme a los lineamientos para la operación del Programa de Apoyo para la Productividad en México.

Nuevas Competencias

Existe un sinnúmero de competencias que es necesario desarrollar y que pueden ser enmarcadas en rubros tanto de desempeño como operativos. Entre las competencias básicas para el logro de la inserción laboral se encuentran: orientación al resultado, atención al orden, calidad

y perfección, aplicación del espíritu de iniciativa o la búsqueda de información para la integración en sus actividades laborales.

También se requiere que los nuevos profesionistas desarrollen competencias de influencia en las que pongan como manifiesto la capacidad de persuadir e influenciar al personal hacia el logro de objetivos, y manifestar así una consciencia organizativa a través de la consolidación de relaciones laborales saludables, que dé apertura al desarrollo de competencias de ayuda y servicio, en donde la sensibilidad interpersonal y la orientación al cliente se ponga en práctica.

Así mismo es importante que los recién egresados cuenten con el desarrollo de competencias directivas, direccionadas al desarrollo de grupos y personas, actitudes de mando bajo el enfoque de asertividad y uso, así como la delegación de autoridad y toma de decisiones, el fomento del trabajo en grupo, trabajo en equipo y por supuesto, el trabajo colaborativo; así como la capacidad de desarrollar un liderazgo transformacional, aunado a esto, también se requiere que los recién egresados desarrollen un pensamiento analítico y conceptual que los habilite con capacidades técnicas, profesionales y directivas para cumplir con su rol dentro de la organización. En esta misma línea de ser poseedor de competencias, el recién egresado debe demostrar autocontrol, confianza en sí mismo, flexibilidad, proactividad y hábitos que se orienten a la mejora continua.

Ante la necesidad de adquirir las nuevas demandas laborales, se requiere de la existencia de espacios en donde los recién egresados puedan habilitarse para su desempeño profesional conforme a los requerimientos de las organizaciones, sobre todo en tiempos de confinamiento.

La competencia laboral se refiere al proceso a través del cual las personas demuestran por medio de evidencias (constancia y certificados de formación para el desempeño laboral), los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para cumplir una función a un alto nivel de desempeño de acuerdo con lo definido en un Estándar de Competencia. Al respecto, en México existen plataformas digitales orientadas a brindar capacitación que se enfoca en el desarrollo de competencias laborales

de forma gratuita y al alcance de la población, en ellas se manifiesta un proceso de enseñanza y aprendizaje orientado a obtener la certificación de competencias laborales y que se encuentran estrechamente alineada al perfil ocupacional; propicia además, la adquisición de conocimientos, el desarrollo o fortalecimiento de habilidades y la adopción de actitudes que son esenciales para un óptimo desempeño de una función o funciones productivas al interior de una organización, lo cual favorece en la inserción al campo laboral.

Asimismo, resalta el hecho de que actualmente la capacitación online se ha convertido en una estrategia emergente para el desarrollo de competencias laborales para el logro de la inserción laboral de los recién egresados.

El objetivo de este trabajo es caracterizar la oferta de cursos de capacitación a través de plataformas virtuales de acceso gratuito con validez oficial en referencia a las competencias laborales conforme a los lineamientos planteados por la Secretaría de Trabajo y Previsión Social en materia de productividad laboral en México para recién egresados.

Metodología

Se realizó un estudio documental descriptivo, mediante la revisión de plataformas digitales orientadas a la impartición de cursos de capacitación con validez curricular y a la difusión de dicha información con la población estudiantil, la muestra es no probabilística de los programas educativos del área de ciencias de la salud de una universidad del sureste de México. Se llevó a cabo una búsqueda de las plataformas digitales disponibles en la web con los siguientes criterios de inclusión:

- Que fueran plataformas habilitadas para la oferta de cursos de capacitación.
- Que las plataformas posean cursos de capacitación orientados a los perfiles profesiográficos de las y los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud en las diversas vertientes de competencias laborales.

- Que los cursos de capacitación que se imparten en la plataforma sean de acceso gratuito.
- Que al término de la capacitación se emita constancia de capacitación que habilite la competencia laboral.
- Que las plataformas cuenten con un respaldo por una instancia regulatoria como lo es la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STPS) y el Consejo de Normalización y Acreditación de Competencias Laborales (Conocer).
- Como criterio excepcional, plataformas pertenecientes a otros países que emitan documento probatorio de competencia laboral que pueda ser revalidado en instancias de carácter oficial.

Las plataformas excluidas del estudio fueron aquellas que no cumplieron con los criterios antes descritos. La difusión de la información recaudada se llevó a cabo mediante un proceso de capacitación masiva por medio de la realización de un taller denominado Gestión de la Capacitación online y estándares de competencia como estrategia emergente a cargo de los catedráticos del programa educativo de psicología, miembros de la Comisión de seguimiento a egresados con el enfoque de intervención en psicología organizacional a través de las plataformas digitales de Microsoft Teams y Facebook Live durante la Semana Nacional de Ciencia y Tecnología 2021 con el objetivo de difundir dicha información a los recién egresados de los diversos programas educativos de la Universidad.

Resultados

Se empleó el buscador Google para el rastreo de información, se utilizó el enunciado: Plataformas digitales para capacitación laboral con validez curricular en México. Al momento de la búsqueda hubo 2 730 000 resultados (en 0.66 s), la primera referencia fue el Registro Nacional de Cursos de Capacitación (Renac) de la Plataforma del Consejo de Normalización y Acreditación de Competencias Laborales (Conocer) del Gobierno de México. Mientras que en Google Scholar aparecieron 18 700

resultados (en 0.13 s) que aluden a artículos científicos que enuncian investigaciones y análisis de metodologías mixtas (cualitativas y cuantitativas) de plataformas de educación continua de e-learning. Conforme a uno de los criterios de discriminación en referencia a cursos de capacitación gratuitos, se reflejaron 799 000 resultados (en 0.074 s). Al cumplir con todos los criterios de inclusión del estudio, los resultados se acotaron a las siguientes plataformas:

Consejo de Normalización y Acreditación de Competencias Laborales (Conocer)

La plataforma del Consejo de Normalización y Acreditación de Competencias Laborales (Conocer) que cuenta con el Registro Nacional de Estándares de Competencia (Renec), en donde se suman 1 157 registros, de ellos, en el sector de educación y formación de personas se contabilizan 197 estándares, para la administración pública hubo 74 estándares, en el sector laboral fueron cinco estándares, para el sector de servicios profesionales y técnicos sumaron 247 estándares y, finalmente, para el sector social se presentaron 43 estándares, los cuáles deben poseer congruencia con el desempeño laboral.

Registro Nacional de Estándares de Competencia (Renac)

Así mismo, el Registro Nacional de Estándares de Competencia es un catálogo que facilita la consulta y acceso a las y los trabajadores, empresarios, sector social, sector educativo y sector gobierno, a los cursos de capacitación que han sido inscritos y gestionados por los Centros de Capacitación o los Capacitadores Independientes, con base en Estándares de Competencia inscritos en el Renac, los cuales están integrados e interrelacionados con los estándares de competencia acorde al sector productivo.

Programa de Capacitación a Distancia para Trabajadores (Procadist)

La plataforma de Programa de Capacitación a Distancia para Trabajadores (Procadist) favorece la educación a distancia para trabajadores,

ofrece el servicio de capacitación virtual gratuita con el fin de contribuir al perfeccionamiento o desarrollo de competencias, capacidades y habilidades laborales. Este programa ha sido diseñado para que los trabajadores se capaciten a través de internet y puedan planear su propio proceso de aprendizaje. Dicha plataforma cuenta con:

- Cursos para el desarrollo de competencias socioemocionales: «Comunicación Efectiva en el Trabajo» con duración de 16 horas y «Trabajo en equipo».
- Cursos orientados a los Estándares de Competencia: «ECO038 Atención a comensales», «ECO366 Desarrollo de Cursos de Formación en línea», «ECO581 Integración y Funcionamiento de las Comisiones Mixtas de Capacitación», todos con duración de 16 horas.
- Curso de Formación Adicional: «Aprende con Reyhan hábitos y estilos de vida saludable» con duración de 30 horas.
- Cursos de Formación Empresarial: «Desarrollo de Habilidades Directivas» que requiere una dedicación de 16 horas.
- Cursos de Reforma Laboral: «Hacia un nuevo modelo laboral» con 16 horas, «Introducción CFCRL» con 40.5 horas, «Temas transversales en la formación jurídica» con 20 horas y «Formación en materia de conciliación» con 28 horas.
- Cursos de Productividad Laboral: «Administración de la capacitación y desarrollo de los recursos humanos» parte I y «Administración de la capacitación y desarrollo de los recursos humanos parte II» ambos con una duración de 16 horas e «Innovando en mi trabajo» con 16 horas.
- Cursos de Seguridad y Salud en el Trabajo: «NOM-002-STPS-2010 (Parte I) Prevención y protección contra incendios en los centros de trabajo» y «NOM-002-STPS-2010 (Parte II) Prevención y protección contra incendios en los centros de trabajo» ambos con una dedicación de 16 horas, «NOM-006-STPS-2014 (Parte I) Manejo y almacenamiento de materiales» y «NOM-006-STPS-2014 (Parte II) Manejo y almacenamiento de materiales» también de

16 horas, «NOM-009-STPS-2011 (Parte I) Condiciones de seguridad para realizar trabajos en altura», «NOM-009-STPS-2011 (Parte II) Condiciones de seguridad para realizar trabajos en altura», «NOM-017-STPS-2008 Equipo de Protección Personal», «NOM-019-STPS-2011 Comisiones de Seguridad e Higiene», «NOM-020-STPS-2011 (Parte I) Recipientes sujetos a presión, criogénicos y generadores de vapor», «NOM-020-STPS-2011 (Parte II) Recipientes sujetos a presión, criogénicos y generadores de vapor», «NOM-025-STPS-2008 Condiciones de iluminación en los centros de trabajo», «NOM-026-STPS-2008 Colores y señales de seguridad e higiene», «NOM-030-STPS-2009 Servicios preventivos de seguridad y salud en el trabajo», así como «Introducción a la NOM-035-STPS-2018», todos con 16 horas de dedicación.

Académica

La plataforma Académica impulsada por Telmex se caracteriza por ser interactiva, reúne contenidos educativos de diversas instituciones de educación superior (IES) y Centros de Investigación Internacionales, con quienes trabaja para compartir el conocimiento y hacerlo accesible a todo aquel que desea aprender y desarrollar su potencial. Los cursos con potencial para las y los estudiantes de Ciencia de la Salud son: «Estadística aplicada a la investigación» con 28 horas de estudio, «Temas Contemporáneos de Intervención Psicopedagógica en la Adolescencia» con 16 horas, «Ética en las instituciones», «Competencias directivas» y «Liderazgo en el siglo XXI» con una duración de 20 horas cada uno y, «Desarrollo de habilidades y actitudes hacia el aprendizaje autónomo» con 16 horas. Estos cursos se encontraban habilitados al momento de la búsqueda y análisis de información, la plataforma brinda una oferta de capacitación periódica de forma mensual.

CLIMSS

Otra plataforma de capacitación es CLIMSS, la cual ofrece cursos en línea gratuitos. En ella, se encuentran distintas estrategias de capacita-

ción para el desarrollo de competencias en temas del Cuidado de la Salud y de capacitación para el trabajo.

Los cursos que se ofertan hacia el alumnado a nivel licenciatura están categorizados en: «Profesionales de la salud con los cursos de Sputnik, CanSino, SinovacTech: ABC para profesionales de la salud» con duración de cuatro horas, «Vacuna Covid-19 AstraZeneca: ABC para profesionales de la salud» con dos horas de dedicación y, «Vacuna Covid-19 Pfizer-BioNTech: ABC para profesionales de la salud», también de dos horas. Además, está habilitada la categoría de Salud en el trabajo con los cursos: «Esguince de tobillo y muñeca», Identificación del burnout o agotamiento laboral», «Prevención y vigilancia de brotes en las empresas» y «Recomendaciones para un retorno seguro al trabajo ante Covid-19» tuvieron una duración de cinco horas cada uno, mientras que los cursos «Aplicación de los criterios de vulnerabilidad ante Covid-19», «Bienestar psicosocial en el ambiente laboral y nueva normalidad», «Consejos para el cuidado de tu espalda», «Salud en el trabajo» duraron 10 horas cada uno, a su vez, el curso «Formación de Monitores para el Retorno Saludable» duró 25 horas.

Capacítate para el Empleo

Por su parte, Capacítate para el Empleo de la Fundación Carlos Slim, desarrolla a través de su plataforma digital programas en los ámbitos de la educación, salud, empleo, desarrollo económico, migrantes, seguridad vial, deporte, medio ambiente, justicia, cultura, desarrollo humano y ayuda humanitaria, de esta forma busca contribuir a mejorar la calidad de vida de la población de todas las edades, al promover la formación de capital humano a través de la capacitación en línea para la generación de oportunidades que propicien el desarrollo integral de las personas, así como de sus comunidades.

En el área de Salud cuenta con cursos de las áreas de enfermedades crónicas, salud materno e infantil, prevención y atención de accidentes y trabajo. También cuenta con cursos en las áreas de formación, profesionalización, servicio al cliente, alimentos, sustentabilidad, sociedad global, servidor público e intervención social.

Instituto de Capacitación para el trabajo del estado de Campeche

El Instituto de Capacitación para el trabajo del estado de Campeche cuenta con una plataforma digital que brinda capacitación para el trabajo y en el trabajo, ofrece de manera mensual una gran diversidad de cursos en los campos de: administración, agropecuario, alimentos, artesanal, automotor, comunicación, educación y formación de personas, electricidad, electrónica, equipos y sistemas, industrial, metalmecánica, procesos de producción industrial, tecnologías de la información, desarrollo humano, vestido y textil, manualidades, estándares de competencia laboral y asistencia social.

Impacto

Con la información recaudada se ejecutaron dos eventos de curso-taller de capacitación con un total de ocho horas de difusión de la información entre el estudiantado y recién egresados del área de Ciencias de la Salud. El alcance fue de 380 personas, de las cuáles 250 (65.78%) son mujeres y el 130 (34.21%) son hombres, pertenecientes a los diversos programas educativos que integran la facultad de Ciencias de la Salud.

Conforme a la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, en el primer trimestre del 2021, el estado de Campeche posee una tasa de ocupación del 96.9%, el sector terciario posee 73% de personas ocupacionalmente activas en el área de servicios. Aun así, se proyecta que el 46.5 % de la población activa ejerce informalidad laboral.

Hoy en día, los profesionistas de los distintos campos laborales requieren el desarrollo de competencias básicas, mismas que se asocian a conocimientos fundamentales que normalmente se adquieren en la formación general y permiten el ingreso al trabajo, así como las competencias genéricas que se relacionan con los comportamientos y actitudes de labores propias de diferentes ámbitos de producción.

Por último las competencias específicas son las que se relacionan con aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación y que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales. De ahí la importancia de contar con las competencias laborales para lograr una inserción óptima al ambiente laboral y cotizar conforme a las compe-

tencias laborales que se poseen; por tanto, la selección de plataformas digitales presentadas con anterioridad pueden ser una opción de capacitación que habilite al estudiantado de pregrado con las competencias necesarias que les permitan cumplir con los parámetros que el mercado laboral demanda, habilitándolos así para una óptima inserción laboral, es por ello que el medio para adquirirlas es justamente a través del uso de plataformas digitales gratuitas y de libre acceso.

Conclusiones

Este trabajo ha permitido visualizar la necesidad imperante de promover espacios de capacitación que desarrollen competencias laborales, ya que en la actualidad estas son el resultado de la concatenación de saberes, no sólo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del ser, del saber, del saber hacer, del saber convivir, puestos en práctica en el ejercicio profesional dentro de las organizaciones.

Los párrafos anteriores están orientados al análisis y difusión de plataformas digitales de capacitación, que ha dado como resultado la manifestación del interés de los recién egresados por capacitarse y obtener las competencias laborales de su área para lograr su inserción laboral. Es primordial que los Comités de seguimiento a egresados doten a los recién egresados con este tipo de información para permitirles capacitarse de forma gratuita.

Se enfatiza el hecho de que actualmente la capacitación online es un medio catalizador de necesidades de capacitación formulándose como una estrategia emergente que empodera el desarrollo profesional de los recién egresados, para lograr así una buena práctica replicable en las diversas universidades del sureste de la República Mexicana.

A lo largo del escrito se ha dejado entrever la imperiosa necesidad de generar una cultura en el marco de la capacitación continua, de manera que los Comités interinstitucionales de seguimiento a egresados desarrollen estrategias orientadas a la educación continua de los mismos. Se mostraron programas de difusión de las diversas plataformas digitales de capacitación existentes, así como el desarrollo de planes de

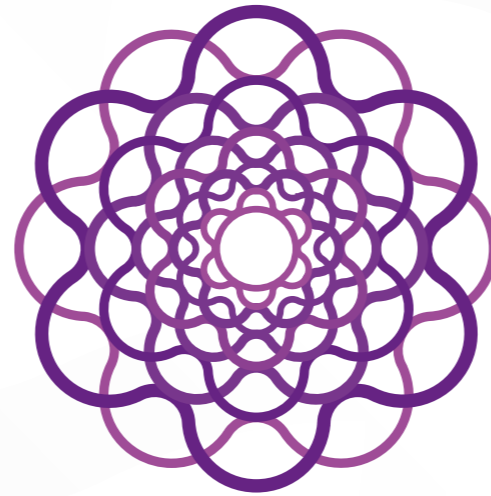
capacitación continua, y la constante difusión de la oferta de capacitación en los diversos canales de comunicación que las universidades implementan para establecer contacto con sus exalumnos.

Se concluye que la habilitación para la inserción laboral es una prioridad latente, también es necesario fortalecer el mercado laboral y potencializar al capital humano convirtiéndose en una prioridad para las diversas instancias educativas a nivel superior, por ello, el desarrollo de

competencias es la punta de lanza de los nuevos mecanismos que se manifiestan como estrategias emergentes en el desarrollo de competencias laborales, se proporciona así, el logro de la inserción laboral de los recién egresados. Se enfatiza la importancia de la utilización de todas aquellas herramientas digitales que hoy en la actualidad dan acceso al conocimiento que contribuye al desarrollo de profesionales éticos y comprometidos en su ejercicio laboral por la grandeza de México.

Referencias

- Académica. Comunidad Digital del Conocimiento (s.f.). <https://academica.mx/>
- Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (Conocer)
- Diario Oficial de la Federación. (2013). Lineamientos para la operación del Programa de Apoyo para la Productividad. https://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Información. (2021). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo Nueva Edición. Primer trimestre 2021. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enoe/15ymas/doc/resultados_ciudades_enoe_2021_trim1.pdf
- Gil, J. (2007). La evaluación de competencias Laborales. Educación x x1, Revista de la Facultad de Educación, 10. Pp. 83-106. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionxx1/article/view/11804/11261>
- Larraín U., y González F. (2007). Formación universitaria por competencias https://www.researchgate.net/profile/Luis-Gonzalez-Fiegehen/publication/275275474_Formacion_universitaria_por_competencias_2007-16/links/5536da4b0cf268fd0018773a/Formacion-universitaria-por-competencias-2007-16.pdf
- Plataforma CLIMSS. (s.f.) <https://climss.imss.gob.mx/>
- Programa de Capacitación a Distancia para Trabajadores. Gobierno de México. (s.f.). <https://procadist.STPS.gob.mx/procadist/>
- Registro Nacional de Cursos de Capacitación Basados en Estándares de Competencia. (s.f.). <https://conocer.gob.mx/renac-registro-nacional-cursos-capacitacion-basados-en-estandares-competencia/>
- Registro Nacional de Estándares de Competencia. (s.f.). <https://conocer.gob.mx/registro-nacional-estandares-competencia/>
- Romero, N. (2005). ¿Y qué son las competencias? ¿Quién las construye? ¿Por qué competencias? (s.f.). http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_729/a_9909/9909.pdf
- Ruiz, M., Jaraba, B. y Romero, L. (2005). Competencias laborales y la formación universitaria. Psicología desde el Caribe, (16). Pp. 64-91. [fecha de Consulta 13 de agosto de 2021: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301603>



**Emergencia sanitaria, social y económica global:
Tendencias de la enseñanza superior, impacto
en las personas estudiantes, egresadas
y el entorno laboral ante la pandemia por la Covid-19**