

ESTUDIOS CUALITATIVOS EN TORNO AL **ALUMNO**

Coordinador
Dr. Manuel Ortega Muñoz

ISBN: 978-607-8730-52-0



GOBIERNO DEL ESTADO DE DURANGO | UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO



ESTUDIOS CUALITATIVOS ENTORNO AL ALUMNO

COORDINADOR

DR. MANUEL ORTEGA MUÑOZ

AUTORES

Zaret Jazmín Hernández Soto, Gabriela Rodríguez Ramírez, Manuel Ortega Muñoz, Erik Iván Hernández Cosáin, Tzol Vargas Salazar, Blanca Amalia Espinosa Hernández, Laura Herrera Castañeda, María del Carmen Pérez Álvarez, Mayra Cisneros Quintero y Marisa Uribe Cruz.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

Primera edición: septiembre de 2022

Editado en México

ISBN: 978-607-8730-52-0

Editor: Universidad Pedagógica de Durango

Cada uno de los trabajos fue dictaminado favorablemente para su publicación a través de la técnica de doble par ciego.

Este libro no puede imprimirse ni reproducirse total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

ÍNDICE

CREENCIAS IRRACIONALES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE PANDEMIA POR COVID 19	9
Zaret Jazmín Hernández Soto	9
LOS HÁBITOS DE ALIMENTACIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN SU RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	22
Gabriela Rodríguez Ramírez	22
Manuel Ortega Muñoz	22
Erik Iván Hernández Cosáin	22
HABILIDADES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS PADRES DE FAMILIA AL APOYAR EN ACTIVIDADES ESCOLARES DE LOS HIJOS, EN TIEMPOS DE COVID-19.....	41
Tzol Vargas Salazar.....	41
PROBLEMAS Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DERIVADOS DEL ESTRÉS POR CLASES VIRTUALES DURANTE LA PANDEMIA	57
Blanca Amalia Espinosa Hernández	57
LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR.....	73
Laura Herrera Castañeda.....	73
ENGAGEMENT ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE OCTAVO SEMESTRE DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL DE LA BYCENED	91
María del Carmen Pérez Álvarez	91
PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO SOBRE LAS CLASES MEDIADAS POR TECNOLOGÍAS ANTE LA CONTINGENCIA DEL COVID-19	108
Mayra Cisneros Quintero	108
LAS CREENCIAS QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS SOBRE EL TIPO DE EVALUACIÓN QUE PRACTICAN SUS PROFESORES.....	125
Marisa Uribe Cruz.....	125

INTRODUCCIÓN

La investigación cualitativa configura una herramienta muy valiosa para la educación, ya que permite aplicar y proponer mejoras continuas a la estructura de la realidad educativa emergente que involucra la formación de estudiantes, docentes y comunidad educativa. Al respecto, enseguida se presenta una síntesis de los trabajos realizados y descritos en el presente libro:

En el primer capítulo titulado “Creencias Irracionales en Estudiantes de Educación Superior en Tiempos de Pandemia por COVID 19”, por Zaret Jazmín Hernández Soto, tiene por objetivo identificar las creencias irracionales que manifiestan los estudiantes de sexto semestre de la licenciatura en intervención educativa de la Universidad Pedagógica de Durango en tiempos de pandemia, empleando la investigación de tipo cualitativa, dentro de la cual se utilizaron las técnicas de la entrevista y el cuestionario. Los hallazgos de la investigación muestran que son cuatro las creencias irracionales: Aprobación, Persona Valiosa, Evitar Responsabilidades y Dificultades de la Vida e Infelicidad.

Por su parte, Gabriela Rodríguez Ramírez, Manuel Ortega Muñoz y Erik Iván Hernández Cosain, en el segundo capítulo, denominado, “Los hábitos de alimentación de estudiantes según su rendimiento académico” analiza las características de los hábitos de alimentación de los alumnos según su rendimiento académico, participaron estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades de entre 15 y 16 años de edad y además integra información de docentes de la institución educativa, para obtener los datos se realizaron entrevistas y un grupo focal. Según el análisis los datos los participantes refieren darle importancia a la calidad de los alimentos que consumen, mientras que el docente no percibe diferencias notables en los hábitos de alimentación de los estudiantes según el rendimiento académico, aunque reconocen que la calidad y la forma de alimentarse adecuadamente influyen en el rendimiento académico y coinciden en que si los

alumnos no se alimentan de manera suficiente podrá ocasionar hambre la cual no les permitirá concentrarse ni llevar a cabo su actividad de manera eficiente durante las clases. Además perciben que los alumnos que se preocupan por la forma y calidad de los alimentos que consumen, se observan más energéticos, participativos, dedicados y que entregan tareas de mejor calidad que aquellos no le dan prioridad a la alimentación.

En el tercer capítulo, denominado “La percepción de la felicidad desde la cotidianidad escolar de los estudiantes de educación superior”, el autor, Jorge Manuel López Alvarado, describe en los estudiantes las percepciones que tienen acerca de la felicidad y las experiencias en la vida cotidiana escolar, en la cual se utilizaron dos métodos que permitan obtener la información requerida; el cuestionario y la narrativa. Los participantes en la investigación fueron 10 integrantes del grupo de 4º. C de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Pedagógica de Durango. El autor concluye que sin duda la felicidad no se considera como un estado permanente, pero si como condiciones de un ambiente feliz, condiciones aceptables y o negativas que potencializan la búsqueda de la felicidad y una forma bonita en las interacciones. Por otra parte, lograr la felicidad se percibe como la búsqueda de estar feliz, tener felicidad para lograr esa felicidad. En tanto se percibe una persona feliz cuando se tiene una vida feliz, en la que la persona es un ser feliz. Finalmente hay una reacción de felicidad cuando los estudiantes desarrollan acciones que les hacen felices, que les permiten sentir felicidad manifestando así una reacción feliz.

El cuarto capítulo, a cargo de Tzol Vargas Salazar, titulado “Habilidades de la Inteligencia Emocional de los padres de familia al apoyar en actividades escolares de los hijos, en tiempos de COVID-19”, tuvo como objetivo identificar habilidades de la inteligencia emocional (IE) expresadas por los padres de familia al momento en que apoyan en las tareas escolares de sus hijos, en tiempos de COVID-19, para lo cual se analizaron cuatro entrevistas y doce cuestionarios

aplicados a padres de familia, con hijos en educación básica. Dentro de sus hallazgos, se identificó que las habilidades de IE que manifiestan los padres están relacionadas con: 1) Habilidad para percibir, valorar y expresar emociones, 2) Habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, 3) Habilidad para comprender emociones y el conocimiento social y 4) Habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

A su vez, Blanca Amalia Espinosa Hernández, en el quinto capítulo de nombre “Problemas y estrategias de afrontamiento de los estudiantes universitarios derivados del estrés por clases virtuales durante la pandemia”, precisa las situaciones problemáticas derivadas del estrés debido a las clases virtuales por la pandemia de COVID-19 en los estudiantes universitarios e identificar sus estrategias para afrontarlas. Para ello, se llevó a cabo la realización de un cuestionario por medio de un formulario google, aplicado a 12 de los alumnos y un grupo focal realizado con 6 estudiantes, todos forman parte del sexto semestre de Diseño Multimedia de la Universidad Autónoma de Durango, ubicada en la ciudad de Victoria de Durango, Dgo. Dentro de los hallazgos principales se encuentran que existen varias problemáticas que enfrentan los jóvenes que han debido incursionar de manera obligatoria en las clases virtuales, entre las que se encuentra la sobrecarga académica y las dificultades derivadas del trabajo online, lo que deriva en problemas de salud y bajo aprendizaje. Los estudiantes han implementado diversas estrategias de afrontamiento como: organización de las tareas, búsqueda de apoyo emocional mediante el diálogo con amigos y familias, la relajación y el entretenimiento, y de la misma manera, la realización de actividades físicas. La efectividad de dichas estrategias ha sido en general buena, pero consideran que es necesario conocer nuevas estrategias que les permitan un mayor éxito en sus actividades escolares.

En el capítulo sexto, “La Inteligencia Emocional En Estudiantes De Nivel Superior” por Laura Herrera Castañeda, se tuvo como objetivo describir las características de la Inteligencia Emocional de los estudiantes de Nivel Superior, dentro de la cual se utilizaron las técnicas de grupo focal y la encuesta, con la participación de 14 estudiantes de nivel superior, de Instituciones educativas ubicadas en la ciudad de Victoria de Durango. Los hallazgos de la investigación muestran que son cuatro las características con las que cuentan los alumnos al llegar al nivel superior: 1) Percepción Emocional; 2) Facilitación Emocional; 3) Comprensión Emocional y 4) Regulación Emocional.

Por otro lado, María del Carmen Pérez Álvarez, aborda el capítulo séptimo “Engagement Académico En Estudiantes De Octavo Semestre De Licenciatura En Educación Especial De La ByCENED”, tuvo como objetivo conocer la percepción que tienen las estudiantes del grupo de octavo semestre de licenciatura en educación especial de la ByCENED sobre su engagement académico en el ejercicio de su formación docente. Los principales hallazgos refieren que las estudiantes están conscientes de que desarrollan su formación inicial con vigor, dedicación y absorción, además de considerar la responsabilidad, como elementos significativos en el ejercicio de tal formación. Exponen como retos que enfrentan para el engagement académico el exceso de trabajo, el estrés por la pandemia COVID-19 y la procrastinación de la tarea.

En el capítulo octavo, “Percepción Del Estudiante Universitario Sobre Las Clases Mediadas Por Tecnologías Ante La Contingencia Del COVID-19” encontramos a Mayra Cisneros Quintero, quien identificó las percepciones que los estudiantes manifiestan referente a las clases mediadas por las tecnologías ante la contingencia por el COVID-19, desde una visión cualitativa e interpretativa, participaron 18 estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Ciencias para la Educación de la Universidad Pedagógica de Durango. Los instrumentos aplicados en la investigación, fueron, el guion de cuestionario cualitativo y guion para grupo

focal. En lo que se refiere a las percepciones del estudiante universitario, es en cuatro rubros o categorías: 1) Estrés, donde aborda las complicaciones tecnológicas y la saturación de actividades; 2) Rediseño Instruccional, manifestando la importancia de la adecuación de los Diseños Instruccionales (DI) y las estrategias docentes adecuadas; 3) Bajo Rendimiento Académico, debido a las estrategias docentes no adecuadas y la dificultad para el aprendizaje; y, por último 4) Acompañamiento Integral al Estudiante, siendo parte de esta categoría, el apoyo integral al estudiante y la fatiga.

Por último, el capítulo noveno, titulado “Las Creencias Que Tienen Los Estudiantes Normalistas Sobre El Tipo De Evaluación Que Practican Sus Profesores” por Marisa Uribe Cruz, tuvo como objetivo mostrar cuáles son las precepciones que tienen los estudiantes normalistas sobre la evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes en la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo, por medio del enfoque cualitativo, las técnicas usadas para la recopilación de la información fueron la entrevista semi estructurada y el grupo focal. La sistematización de los datos arrojaron nueve pre categorías que después de establecer las redes se consolidaron cinco categorías: la comunicación recíproca, incongruencias de sistema, usos de la evaluación, tipos de evaluación y el alumno y la evaluación.

Sin duda, la investigación cualitativa en el área de la educación, toma un papel protagónico, al abordar temas desde múltiples disciplinas y contextos, cuyos resultados permiten mejorar los procesos educativos y construir una realidad educativa acorde al contexto actual.

CREENCIAS IRRACIONALES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE PANDEMIA POR COVID 19

Zaret Jazmín Hernández Soto

hernandezsotozaret@gmail.com

Secretaría de Educación del Estado de Durango

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo identificar las creencias irracionales que manifiestan los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango en tiempos de pandemia. Es de tipo cualitativa, dentro de la cual se utilizaron las técnicas de la entrevista y el cuestionario. Los sujetos de investigación fueron 12 estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango. Los instrumentos utilizados fueron un guion de entrevista de 11 preguntas para seis estudiantes y un guion de cuestionario que contenía 18 preguntas para los seis restantes. Dichos instrumentos utilizados fueron desfragmentados para su análisis con la herramienta de análisis de información cualitativa Atlas ti. Los hallazgos de la investigación muestran que son cuatro las creencias irracionales: Aprobación, Persona Valiosa, Evitar Responsabilidades y Dificultades de la Vida e Infelicidad.

Palabras clave: Creencias irracionales, estudiantes, educación superior.

Introducción

El estudio sobre el pensamiento y las emociones en los últimos años ha sido sobresaliente, desde estudios de lo importante de las emociones en educación básica, estudios sobre el pensamiento crítico, resiliencia, en cuanto al desarrollo cognitivo y emocional en educación media superior y en educación superior no es la excepción. Pero esta relevancia de estudios aún

más lo ha sido durante los casi dos años de pandemia generada por el coronavirus SARS-CoV2 (COVID-19), donde las autoridades del Sistema Educativo Mexicano han tomado la decisión de trabajar de manera virtual en un primer momento y, posteriormente, de forma híbrida, situación que ha modificado las formas de relacionarse, pensar y sentir de los actores educativos.

En la actualidad, los estudiantes de educación superior están sometidos a jornadas de trabajo escolares que los conllevan a manifestar diferentes reacciones, tanto psicológicas, sociales, físicas; éstas varían y van en aumento dependiendo de la carga de actividades que tenga cada uno de los estudiantes, de sus creencias irracionales, de la institución a la que pertenecen, de la modalidad de trabajo, de las materias y/o asignaturas que marque el plan de estudios, entre otros factores.

De lo que trata este artículo, es del estudio de un aspecto particular dentro de las formas de pensar a partir de las emociones, las cuales son denominadas como creencias (Osorio, 2018). Pero en este sentido, se hace énfasis en las creencias irracionales, las cuales son aquellas creencias que pueden presentarse o expresarse como obligaciones, necesidades imperiosas o exigencias (Ellis y Grieger, 1981).

Antecedentes investigativos destacan los de Medrano et al., (2010) que estudiaron las creencias irracionales y su relación con el rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios; Carbonero et al., (2010) estudiaron las creencias irracionales en relación con ciertas conductas de consumo en adolescentes; Perdomo et al., (2019) realizaron un estudio que da cuenta de la relación entre el síndrome de desgaste profesional, las creencias irracionales y el estilo docente: análisis multinivel; Álvarez (2014), estudió la caracterización de las creencias irracionales del trastorno histriónico de la personalidad; Porras y Parra (2018), realizaron una investigación sobre las creencias irracionales, como riesgo psicosocial de la adicción al trabajo desde la perspectiva de la Psicología de la Salud Ocupacional; Tamayo (2019), estudió las

creencias irracionales en estudiantes de psicología de una Universidad Privada de Lima Metropolitana, según el nivel de estudios, sexo y lugar de origen; Razo et al., (2018), realizó una indagación sobre el estrés académico y su relación con las creencias irracionales de estudiantes universitarios y, finalmente, podemos mencionar el estudio de Medina (2017), el cual versa sobre el estrés y su relación con las creencias irracionales en los deportistas.

“La palabra creencia significa la convicción en la verdad y validez de algo. Por tanto una creencia es un pensamiento con un componente emocional (convicción) y un componente factual (verdad o validez)”. (Osorio, 2018, p. 16)

Las creencias irracionales son:

Manifestaciones dogmáticas y absolutas cuya no consecución provoca emociones negativas inadecuadas y alteraciones de conducta que interfieren en la obtención de nuevas metas”, las cuales son agrupadas por Ellis (1981) en tres peticiones de carácter absoluto que puede manifestar el individuo: “tengo que actuar bien y ganar la aprobación por ello”, “tú debes actuar de forma agradable y justa conmigo” y “mi vida debe ser lo suficientemente buena y fácil para conseguir lo que quiero sin demasiado esfuerzo”. (Ellis, 1981, como se citó en Carbonero et al., 2010, p. 289)

“Las creencias irracionales son afirmaciones no empíricas o irreales que uno mismo se plantea y donde influyen aspectos innatos como aprendidos de cada persona. Son supra-generalizaciones sacadas de los datos que observas”. (Ellis y Grieger, 1981, como se citó en Tamayo 2019, p. 80)

De acuerdo con Ellis (1980), son 11 las creencias irracionales responsables de la mayoría de los disturbios emocionales de las personas y enseguida se enlistan:

1. Es necesario para el ser humano ser querido/a y aprobado/a por todas las personas significativas del entorno

2. Para considerarme a mí mismo/a como una persona valiosa/o, debo ser competente, inteligente y eficaz en todos los sentidos posibles.
3. Las personas que no actúan como “deberían” son malvadas e infames por tanto deberían ser castigadas por su maldad.
4. Es terrible y catastrófico que las cosas y la gente no sean como a uno/a le gustaría que fueran.
5. La infelicidad humana es causada por las circunstancias externas, y la gente no tiene capacidad para controlarlas.
6. Si algo es o puede ser peligroso, debo sentirme terriblemente inquieto/a por ello y debo pensar en la posibilidad de que ocurra.
7. Es más fácil evitar responsabilidades y dificultades de la vida que hacerles frente.
8. Lo que me ocurrió en el pasado seguirá afectándome siempre.
9. Es importante depender de los demás y necesito de alguien más fuerte en quien confiar.
10. Debemos sentirnos muy preocupados por los problemas y perturbaciones de los demás.
11. Existe una solución perfecta para cada problema y si no la hallamos sería completamente terrible

“Dado que las creencias irracionales juegan un papel cercano en la funcionalidad o perturbación psíquica en las personas, este constructo ha sido objeto de estudio no sólo en el área clínica, sino también en el educativo”. (Calvete y Cardeñoso, 1999, como se citó en Razo et al., 2018, p. 62)

El objetivo del presente estudio sobre las creencias irracionales de los estudiantes de educación superior es:

- Identificar las creencias irracionales que manifiestan los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango en tiempos de pandemia.

Método

La presente investigación es de tipo cualitativa, dentro de la cual se utilizaron las técnicas de la entrevista y el cuestionario. Los participantes de la presente investigación fueron 12 estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa que cursan el sexto semestre dentro de la Universidad Pedagógica de Durango ubicada en la ciudad de Victoria de Durango.

Los instrumentos utilizados fueron un guion de entrevista de 11 preguntas para seis estudiantes de dicha licenciatura haciendo uso de la plataforma Zoom y un guion de cuestionario que contenía 18 preguntas para los restantes seis estudiantes mediante un formulario de Google.

Los instrumentos utilizados por los 12 estudiantes de licenciatura fueron desfragmentados para su análisis, se hicieron codificaciones y categorizaciones buscando significados, relaciones de identidad e intencionalidades manifiestas, dicho análisis fue realizado con la herramienta de análisis de información cualitativa Atlas ti versión 7.5.

Resultados

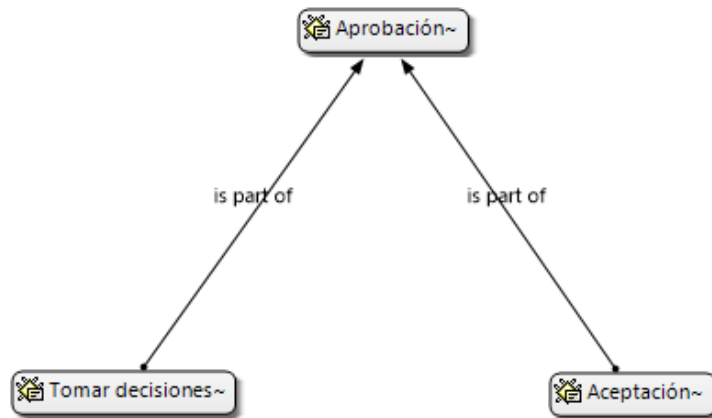
Los resultados muestran la existencia de cuatro categorías identificadas, las cuales, se exponen a continuación:

Categoría 1. Aprobación

Esta categoría de análisis se compone de 2 familias: 1) Tomar decisiones y 2) Aceptación.

Figura 1

Familias que son parte de la categoría Aprobación

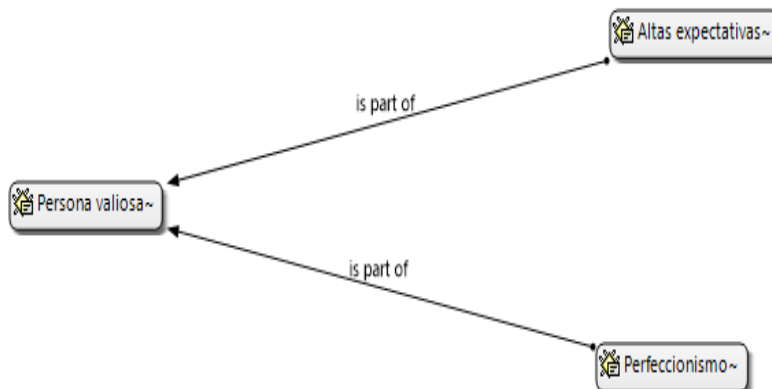


Categoría 2. Persona Valiosa

Esta categoría de análisis se compone de dos familias: 1) Altas expectativas y 2) Perfeccionismo.

Figura 2

Familias que son parte de la categoría Persona Valiosa

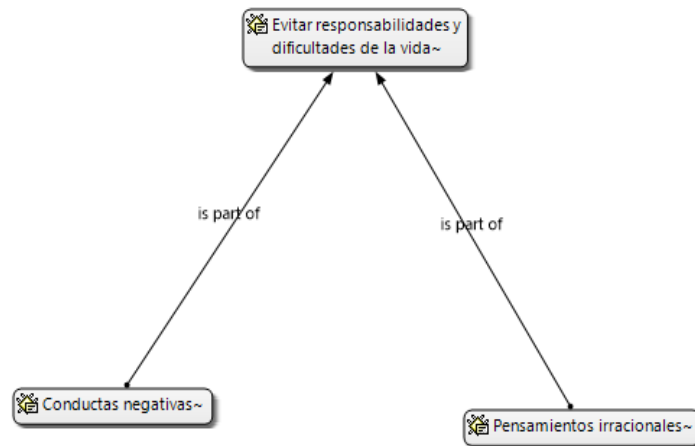


Categoría 3. Evitar responsabilidades y dificultades de la vida.

Esta categoría se compone de dos familias: 1) Pensamientos irracionales y 2) Conductas negativas.

Figura 3

Familias que son parte de la categoría Evitar Responsabilidades y Dificultades de la Vida

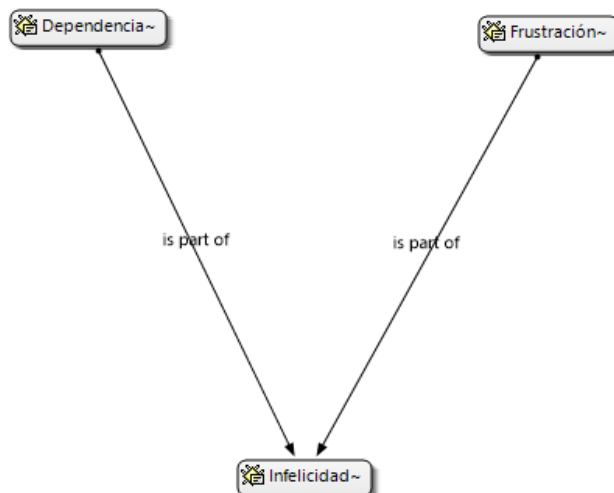


Categoría 4. Infelicidad

Esta categoría se compone de dos familias: 1) Dependencia y 2) Frustración.

Figura 4

Familias que son parte de la categoría Infelicidad



Discusión de los resultados

A continuación se realiza la discusión de las cuatro categorías, es decir, de las principales creencias irracionales que manifestaron los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango.

Dentro de la primera categoría titulada Aprobación, los estudiantes mencionan que la mayoría de las personas necesitan ser aprobados para tomar decisiones y tener aceptación dentro del ámbito en el que se desenvuelven.

En lo referente a la toma de decisiones, argumentan lo siguiente:

“Realmente no se puede quedar bien con todas las personas” (CA1)

“Por un lado opino que no, ya que una persona no necesita de nadie para estar tranquilo y sentirse bien, pero por otro lado hay personas que no pueden estar agusto y a fuerza”

(CA6)

En este sentido, de acuerdo con Calvete y Cardeñoso (1999, como se citó en Razo et al., 2018), las personas necesitan tener aprobación de los demás y sentirse apoyadas antes de tomar decisiones personales, laborales o escolares.

Los estudiantes hablan de aceptación en los siguientes términos:

“Considero que sí, bueno en cuanto a las personas más cercanas de la persona por ejemplo yo pues es necesario que mis papás o mi familia muy cercana me apoyen o me quieran porque es mi motivación” (EA3)

“Bueno, yo considero que sí es importante ser querido para la gente. Pues para saber si en verdad te quieren y de aprobado, pues creo que sí. Considero que uno debe ser como pues en verdad es y no hay necesidad de demostrar que. Que no eres de esas personas”

(EA4)

Por lo tanto, los estudiantes dan a conocer que para ellos es importante ser aceptados dentro del lugar donde se desenvuelven y a la vez sentir aprobación de los demás en la toma de decisiones.

En la segunda categoría llamada Persona Valiosa, los estudiantes mencionan que las personas deben tener altas expectativas y perfeccionismo para considerarse así.

De acuerdo con Ellis (1980), para considerarse así mismo como una persona valiosa, la persona debe ser competente, inteligente y eficaz en todos los sentidos posibles dentro del ambiente donde se desenvuelve.

Por su parte, los estudiantes expresan lo siguiente respecto al concepto altas expectativas:

“Ammm, siento que si debes de sentirte competente en todos los aspectos para sobresalir de la de la gente y no ser un conformista. Bueno, eso pienso yo” (EA2)

“Yo creo que una persona vale por lo que es, por los valores y la integridad que se tiene, no es necesario ser competente en todo sino ser buena persona en cuanto a tus valores” (CA5)

Calvete y Cardeñoso (1999, como se citó en Razo et al., 2018, p. 62), definen altas auto-expectativas: “la persona cree que debe tener éxito y ser completamente competente en todo lo que hace y enjuicia su valor como persona basándose en sus logros”.

En lo que respecta al perfeccionismo, este se define como la creencia donde todos los problemas tienen una solución perfecta y el ser humano no puede sentirse feliz o satisfecho hasta que la encuentre (Calvete y Cardeñoso, 1999, como se citó en Razo et al., 2018).

Por lo tanto, para considerarse una persona valiosa es necesario tener altas expectativas de sí mismo y ser perfeccionista, siendo estos aspectos necesarios para desenvolverse dentro de un mundo donde el ser humano vale por ser competente, eficaz e inteligente en todos los sentidos.

Tomando en cuenta que son 11 las creencias irracionales responsables de la mayoría de los disturbios emocionales de las personas y que una de éstas alude a que es más fácil evitar responsabilidades y dificultades de la vida que hacerles frente (Ellis, 1980), se obtiene la tercera categoría que forma parte de esta investigación, la cual, se titula Evitar responsabilidades y dificultades y se derivan de ella los pensamientos irracionales y las creencias negativas.

Respecto a lo anterior, los estudiantes mencionan lo siguiente:

“En parte es más fácil evitar cosas, pero después se obtienen consecuencias” (EA2)

“Sí, creo en hablo por mí. Siento que si hubo un momento o una etapa donde evadía todo eso, decía puse X o me valía frases como seguía yo haciendo mis cosas aunque me fuera mal. Yo trataba de esquivar esas cosas y decir pues que sea lo que Dios quiera. Siempre decimos esos mexicanos. Entonces siento que si está mal” (EA2)

Considerando lo anterior, el evitar responsabilidades y dificultades no siempre es una opción a elegir, pues, no se puede hacer caso omiso a éstas dado que después pueden venir las consecuencias y aunque se cree que es más fácil evitarlas al final de cuentas siempre se debe hacer frente y actuar conforme a ello.

Finalmente, en la cuarta categoría llamada Infelicidad, donde se ponen en juego la dependencia y la frustración, los estudiantes hacen mención a lo siguiente:

“Todos podemos ser felices, es muy fácil serlo, así que la infelicidad a veces si se puede controlar, siempre viendo positivo” (CA3)

“En ocasiones sí siento que afecta mucho en la infelicidad, por ejemplo, tú puedes estar bien o ambos podemos estar bien, y la circunstancia del exterior o de la sociedad. Este si nos llega a afectar”. (EA2)

“Si considero que la infelicidad sea causada por situaciones externas pero considero que las personas sí podemos controlar las cosas que pasen a nuestro alrededor o al menos la mayoría de las cosas”. (EA3)

Por lo tanto, Ellis (1980) menciona que la infelicidad humana es causada por las circunstancias externas y que la gente no tiene la capacidad para controlarlas teniendo así baja tolerancia a la frustración y creando dependencia con aquellas personas que creemos son más fuertes para sentirnos apoyados.

Por lo tanto, en esta categoría los estudiantes resaltan que la infelicidad humana es causada por las circunstancias externas y que la gente no tiene la capacidad para controlarlas.

Conclusiones

Los estudiantes dan a conocer que como seres humanos siempre buscamos la aprobación ante cualquier situación que estemos enfrentando para poder tomar la mejor decisión y ser aceptados dentro de la sociedad, más aún, se busca esto cuando la situación es muy cercana a nuestro círculo social o familiar.

También mencionan que para que una persona se sienta valiosa debe tener altas expectativas y ser perfeccionista, en este sentido, no debe haber lugar al fracaso o la frustración, lo cual, la mayoría de las veces cuando la persona no logra lo que quiere puede sentirse que no vale y que es incompetente dentro del ámbito en el que se desenvuelva.

Así mismo, es inevitable evitar responsabilidades y dificultades dentro de la vida diaria, aunque en este aspecto, mencionan que algunas veces por la edad, se evitan ciertas cosas que conllevan responsabilidad pero que al paso del tiempo y al ser más maduros, se piensa más en estos aspectos y no se actúa tan a la ligera.

Finalmente, hacen hincapié en que la dependencia y la frustración crean un sentimiento de infelicidad, llegando a sentir que para ser felices se tiene que buscar un soporte o una codependencia para sentirse seguros.

Referencias

- Álvarez, L. (2014). Caracterización de las creencias irracionales del Transtorno Histriónico de la Personalidad. *Psicogente*, vol. 17, núm. 31, enero-junio, 2014, pp. 143-154. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. <https://doi.org/10.17081/psico.17.31.1475>
- Carbonero, M., Martín-Antón, L. y Feijó, M. (2010). Las creencias irracionales en relación con ciertas conductas de consumo en adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, vol. 3, núm. 2, diciembre, 2010, pp. 287-298 Editorial CENFINT Almería, España. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129315468011.pdf>
- Ellis, A. (1980). Discomfort anxiety: A new cognitive-behavioral construct. *Rational Living*, 15(1), 25-30.
https://www.researchgate.net/publication/251106938_Discomfort_Anxiety_A_New_Cognitive-Behavioral_Construct_Part_I
- Ellis, A. y Grieger, R. (1981). Manual de Terapia Racional-Emotiva. Bilbao: Desclée de Brouwer. <https://tuvntana.files.wordpress.com/2015/06/ellis-manual-de-terapia-racional-emotiva-vol-ii.pdf>
- Medina, W. (2017). El estrés y su relación con las creencias irracionales en los deportistas. Tesis de Licenciatura. Universidad Técnica de Ambato. Ecuador.
https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/25174/1/Medina%20Aldas%20Wilfrido_%20Informe%20de%20Investigacion.pdf

- Medrano, L. A., Galleano, C., Galera, M., y del Valle Fernández, R. (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. *Liberabit*, 16(2), 183-192.
- Osorio, M. (2018). Creencias irracionales y estrés en estudiantes de una universidad pública. Tesis para optar el título de Segunda especialidad Profesional en Terapia Cognitivo Conductual. Universidad Nacional Federico Villareal. Recuperado de:
<http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/2620/OSORIO%20CHIPANA%20MARGOT%20-%20SEGUNDA%20ESPECIALIDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perdomo, L., Acosta, J. y Molano, A. (2019). Relación entre el síndrome de desgaste profesional, las creencias irracionales y el estilo docente: análisis multinivel*. *Revista Colombiana de Educación*, vol. 76, 2019, pp. 51-67.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6839274>
- Porras, N. y Parra, L. (2018). Creencias irracionales como riesgo psicosocial de la adicción al trabajo desde la perspectiva de la Psicología de la Salud Ocupacional.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6591732>
- Razo, G., Soria, V. y Torres, G. (2018). Estrés académico y su relación con las creencias irracionales de estudiantes universitarios. *Ethos Educativo* 53 * Julio- diciembre 2018. pp. 55-82. Recuperado de: <http://imced.edu.mx/Portal/Ethos/Archivo/53/53-3.pdf>
- Tamayo, M. (2019). Creencias Irracionales en Estudiantes de Psicología de una Universidad Privada de Lima Metropolitana, según el Nivel de Estudios, Sexo y Lugar de Origen. Universidad Norbert Wiener Recibido el 28 de febrero de 2019; Aceptado el 29 de julio de 2019. DOI: <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2019.2.266> ACTA DE INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA. VOL. 9 NÚMERO 2 · AGOSTO 2019. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/aip/v9n2/2007-4719-aip-9-02-79.pdf>

LOS HÁBITOS DE ALIMENTACIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN SU RENDIMIENTO ACADÉMICO

Gabriela Rodríguez Ramírez

gabrielaz@gmail.com

Universidad Juárez del Estado de Durango

Manuel Ortega Muñoz

drmanuelortega@hotmail.com

Universidad Pedagógica de Durango

Erik Iván Hernández Cosain

erikivan_drhernandez@hotmail.com

Universidad Juárez del Estado de Durango

Resumen

En la presente investigación se analizaron las características de los hábitos de alimentación de los estudiantes según su rendimiento académico, se llevó a cabo en una escuela de nivel medio superior, ubicada en la zona urbana del estado de Durango. El estudio tuvo enfoque cualitativo, participaron estudiantes de entre 15 y 16 años de edad, además integra información de docentes de la institución educativa. Para obtener los datos se realizaron entrevistas a dos estudiantes y dos maestros y un grupo focal en el que participaron ocho alumnos. Las temáticas de dicha recolección de datos estuvieron en función de la opinión respecto al conocimiento sobre hábitos de alimentación, conocimientos en nutrición, característicos de la dieta y hábitos según su rendimiento académico. Además se integró la opinión de docentes al respecto de las observaciones según su experiencia sobre los hábitos de alimentación y la relación con el rendimiento académico. Los datos se analizaron en el software Atlas.ti. Según el análisis los

datos los participantes refieren darle importancia a la calidad de los alimentos que consumen, el docente no percibe diferencias notables en los hábitos de alimentación de los estudiantes según el rendimiento académico, aunque reconocen que la calidad y la forma de alimentarse adecuadamente influyen en el rendimiento académico y coinciden en que si los alumnos no se alimentan de manera suficiente podrá ocasionar hambre la cual no les permitirá concentrarse ni llevar a cabo su actividad de manera eficiente durante las clases. Además perciben que los alumnos que se preocupan por la forma y calidad de los alimentos que consumen, se observan más energéticos, participativos, dedicados y que entregan tareas de mejor calidad que aquellos no le dan prioridad a la alimentación. A su vez los alumnos consideran que alimentarse adecuadamente influye en el rendimiento académico.

Palabras clave: rendimiento académico, hábitos de alimentación, nutrición

Introducción

Se ha considerado a la alimentación como elemento vital e indispensable en el desarrollo del escolar, ya sea psicológico, físico e intelectual, asimismo, se ha puesto de manifiesto la influencia que tiene el desayuno con el rendimiento físico e intelectual en las actividades que se realizan durante la mañana, se ha señalado que una alimentación que cubra los requerimientos nutricionales se relaciona con un mejor aprendizaje y un mejor rendimiento académico.

Además se ha destacado que durante la infancia y adolescencia los hábitos de alimentación adquieren mayor importancia por ser fases de crecimiento, desarrollo y maduración y por ser etapas cruciales en la adquisición de hábitos saludables que perdurarán en la vida adulta, de tal forma que existe la hipótesis de que el estilo de vida y las conductas de salud adoptadas en la adolescencia se relacionan con el rendimiento académico de forma directa, se considera que dicha etapa es la mejor para promover la salud y generar estilos de vida saludables que seguramente serán perdurables en la vida adulta del joven.

La adolescencia es un periodo en el que se enfrentan retos de adaptación biológica, psicológica, social, familiar y escolar que marcan pautas muy importantes en el aspecto académico del adolescente. Los logros educativos en la adolescencia influyen en la participación laboral y social de las futuras personas adultas. Un indicador importante del proceso de enseñanza-aprendizaje es el rendimiento académico. Respecto al rendimiento académico, las variables y los factores que se han estudiado han sido focalizadas desde diferentes concepciones entre ellas el estado de salud y los hábitos relacionados a ésta.

Se ha propuesto la importancia de fomentar comportamientos saludables durante la adolescencia y adoptar medidas para proteger mejor a los jóvenes contra los riesgos sanitarios lo cual es fundamental para la prevención de problemas de salud en la edad adulta, así como para la salud futura de los países y su capacidad para desarrollarse y prosperar, una estrategia puntual para impactar en la salud del adolescente es ofrecerles apoyo y orientación en la escuela y otros entornos de la comunidad son medidas que pueden ayudar a promover su salud en general (OMS, 2018).

Por otra parte existe evidencia de la relación entre el estado nutricional y rendimiento académico, así como hábitos de alimentación que siguen las características de la dieta mediterránea y el rendimiento académico alto. Por todo lo anterior, en la presente investigación se plantea describir si existen diferencias en los hábitos de alimentación de los estudiantes según su rendimiento académico.

Entendemos por alimentación la forma y manera de proporcionar al organismo los alimentos que le son indispensables. Este proceso finaliza en el instante de la introducción de los alimentos en la cavidad bucal. Lo importante de este proceso es que es educable, consciente y voluntario. Desde el instante en el que finaliza la alimentación comienza la nutrición (Baladia et al., 2016). Según Guerra (2019) la alimentación es el proceso mediante el cual los seres vivos

consumen diferentes tipos de alimentos con el objetivo de recibir los nutrientes necesarios para sobrevivir. Estos nutrientes son los que luego se transforman en energía y proveen al organismo vivo de aquellos elementos que requiere para vivir. La alimentación es, por tanto, una de las actividades y procesos más esenciales de los seres vivos ya que está directamente relacionada con la supervivencia.

Se considera que una buena alimentación para el ser humano es aquella que combina de manera apropiada todos los diferentes alimentos que se encuentran en la naturaleza. El Plato del Buen Comer de la Norma Oficial Mexicana 043 (Secretaría de Salud Pública, 2012), es en este sentido un buen método para establecer qué tipos de alimentos deben ocupar un mayor lugar en la alimentación de cada individuo y cuáles un lugar menor. La alimentación humana está en muchos casos ligada a la emocionalidad y por eso pueden desarrollarse fácilmente problemas de salud relacionados con este tema, por ejemplo desórdenes alimentarios, obesidad, diabetes, malnutrición y otros problemas que no son solamente consecuencia de factores biológicos.

Para Méndez (2019) es importante el desarrollar buenos hábitos alimenticios no sólo en los niños sino también en los adolescentes siendo esencial en el desarrollo de las diferentes etapas de la vida para mantener sano el cuerpo y mente. Esto no sólo se relaciona con preparar bien o elegir adecuadamente los alimentos que ingerimos, sino con darnos el tiempo, el espacio y el gusto de disfrutar las comidas cada día.

La nutrición puede considerarse como el conjunto de procesos mediante los cuales el organismo vivo, y en nuestro caso el ser humano, utiliza, transforma e incorpora una serie de sustancias que recibe del mundo exterior y que forman parte de los alimentos, de esta forma el organismo suministra energía, construye, repara estructuras orgánicas y regula los procesos biológicos. A diferencia de la alimentación, presenta las características de no ser educable y ser inconsciente e involuntaria (Baladía, 2016).

Para la OMS (2019) la nutrición es la ingesta de alimentos en relación con las necesidades dietéticas del organismo. Una buena nutrición (una dieta suficiente y equilibrada combinada con el ejercicio físico regular) es un elemento fundamental de la buena salud. Una mala nutrición puede reducir la inmunidad, aumentar la vulnerabilidad a las enfermedades, alterar el desarrollo físico y mental, y reducir la productividad.

Referente a los hábitos de alimentación de la adolescencia, es importante describir las características del adolescente: que para Casanueva et al., (2001) se conoce como pubertad al periodo posnatal de máxima diferenciación sexual en el que se producen cambios en los órganos reproductivos, aparecen las características sexuales secundarias y se modifican el tamaño y la composición corporal. En términos generales se considera que la pubertad termina cuando el individuo deja de crecer y está apto para la reproducción. Mientras que la pubertad es un proceso fisiológico, obligatorio para todo mamífero, la adolescencia es un proceso psicosocial propio del ser humano, que comprende todos aquellos cambios que constituyen la transición de niño a adulto y que se acompaña de una serie de ajustes, que eventualmente le permiten aceptar las transformaciones morfológicas, buscar un nuevo concepto de identidad (el yo) y realizar un plan de vida. La nutrición es un proceso determinado por la edad biológica de los individuos. En este sentido durante la pubertad se producirán cambios metabólicos relacionados con las demandas que suponen el inicio de la vida reproductiva. Por otra parte la adolescencia se acompaña de cambios psicosociales que modifican el estilo de vida en general y los hábitos de alimentación en particular (Casanueva, et al., 2001).

En lo que concierne a la alimentación en los adolescentes necesitan consumir alimentos y bebidas que aporten energía y nutrientes suficientes para disminuir el riesgo de resultados adversos, incluidos retraso del crecimiento, anemia ferropénica, desempeño académico insatisfactorio, desarrollo de dificultades psicosociales y mayor probabilidad de aparición de

enfermedades crónicas en la edad adulta, como cardiopatías y osteoporosis. El desayuno es importante para mejorar la función cognitiva relacionada con la memoria, calificaciones escolares ya asistencia a la escuela (Escott-Stump, 2012).

Con frecuencia, las niñas inician el periodo de crecimiento rápido entre los 10 y 11 años, que termina casi siempre alrededor de los 15 años, mientras que en los varones lo inician a los 12 y 13 años y concluye cerca de los 19 años, por lo que los adolescentes necesitan más nutrientes para cubrir el crecimiento acelerado de esta etapa; las deficiencias nutricionales en la adolescencia pueden ocasionar pérdida de talla, osteoporosis y retraso de la maduración sexual. El cerebro también continúa en desarrollo durante la adolescencia tardía, sobre todo el sistema de fibras nerviosas que transmite mensajes de un hemisferio al otro, además menciona Escott-Stump (2012) que al principio de la adolescencia se observa un incremento de materia gris, seguido por una pérdida sustancial en los lóbulos frontales entre la mitad del segundo decenio de edad y mitad del tercero, etapa en la que se alteran la inhibición de impulsos y la regulación de emociones. Sugiere la autora que se recomienda inducir a los adolescentes para estimular al máximo su cerebro, ya que es un periodo en el cuál pueden establecer el sistema para procesar sus capacidades académicas, deportivas y musicales.

Por otra parte el crecimiento esquelético es imprescindible, cuando comienza los años de la adolescencia, el individuo ha alcanzado 80% a 85% de su talla final, 53% de su peso final y 52% de la masa esquelética final. Es necesario mantener la ingestión adecuada de calcio durante la infancia y adolescencia para conseguir la masa ósea máxima. Además la autora menciona que las influencias socioculturales afectan los patrones de alimentación y comportamiento del adolescente (Escott-Stump, 2012).

Por otro lado existen variedad de definiciones sobre el rendimiento académico, considerando como la evaluación del aspecto cognitivo y la expresión de las habilidades

adquiridas por el estudiante durante su proceso estudiantil. Hablar de rendimiento académico es referirse a la evaluación del conocimiento adquirido en el marco estudiantil, de la primaria, secundaria o universidad. Un estudiante con buen rendimiento, es aquel que saca buenas calificaciones en las evaluaciones según Navarro (2013).

Por su parte Gonzáles (1990) considera que las notas obtenidas, son el mejor indicador que certifica el logro alcanzado por el estudiante, es la manera más precisa y asequible para valorar el rendimiento académico; asumiendo que las notas reflejan los logros académicos en las distintas áreas de evaluación; que incluye aspectos personales, académicos, sociales y profesionales; es decir que evalúa el perfil completo de la formación universitaria.

Requena (1998), confirma que el rendimiento académico es el resultado de la capacidad de trabajo y del esfuerzo del alumno; del tiempo dedicado al estudio, de la perseverancia y de las habilidades para concentrarse.

El rendimiento académico ha sido definido como la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los contenidos (León, 2008), o de forma más concisa, el producto que rinde o da el alumnado en el ámbito de los centros de enseñanza, y que normalmente se expresa a través de las calificaciones escolares (Tilano et al., 2009).

Se puede decir que en educación el logro de los objetivos propuestos se valora en términos de rendimiento académico, se trata de un concepto multidimensional que resume la cuantía y condición de los resultados alcanzados en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Stover et al., 2014). El rendimiento académico puede categorizarse en un sentido estricto y en uno amplio (Garbanzo Vargas, 2007). El primero, como parámetro social y legal, supone que las calificaciones obtenidas constituyen un indicador de los conocimientos adquiridos. El segundo se concibe como el éxito; culminación de los estudios en los plazos estipulados por las instituciones,

el retraso; terminación en mayor tiempo o el abandono de la educación formal. Considerar ambas categorías permite valorar la eficacia y eficiencia del proceso educativo; se pretende que los ingresantes alcancen los objetivos curriculares y que lo hagan aprovechando al máximo los recursos propios y los colectivos (Rodríguez et al., 2004).

Jiménez (2013) postula que el rendimiento escolar es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia, comparado con la norma de edad y nivel académico, por lo que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación. Las variables y los factores que influyen sobre el rendimiento académico de los estudiantes han sido estudiados y focalizados desde diferentes concepciones, se ha aceptado que el rendimiento académico es un concepto multidimensional, amplio y relativo en función de los diversos objetivos y los resultados esperados en la acción educativa (Abalde et al., 2009).

El rendimiento académico definido también como un indicador del nivel de aprendizaje que representa un nivel de eficiencia en la persecución de los objetivos curriculares, Tonconi, 2010 (como se citó en Vilches et al., 2018).

García (2008) sin embargo, delimita el rendimiento y condiciona la sostenibilidad y progresión de los estudiantes incluyendo el proceso de evaluación, ya que la práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, sino además a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, que incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula.

La OECD (2016), establece por su parte, como predictor del rendimiento académico, la relación entre actitudes positivas, unión del trabajo universitario y el aprendizaje, lo cual motiva el rendimiento. Para Astin (1993), el rendimiento escolar influye indirectamente en la vida personal del estudiante, tanto en el éxito como en el fracaso (escolar y personal); es parte de su

historia, de su vivencia, familia, nivel socioeconómico, etc., esto afecta a su autoestima, motivaciones e intereses. Incluso se ha comentado que la calidad del rendimiento académico no solo impacta en el futuro estudiante y en su familia, sino en la sociedad en general ya que, al desertar o reprobado, pierde la oportunidad de un profesional formado localmente y con capacidad de incidir en el desarrollo tecnológico de la región (Riobó y Pedroza, 2017).

En México, la ANUIES, (como se citó en Romo et al., 2007) el rendimiento académico se considera el grado de conocimientos que la institución reconoce que posee un estudiante, el cual se expresa a través de la calificación escolar asignada por el profesor. Según este enfoque, las diferencias entre rendimientos se manejan en términos de escalas, la mayoría de las veces numéricas. Las notas de calificaciones constituyen en sí mismas el criterio social y legal del rendimiento de un alumno en el ámbito de una institución escolar. La forma de llegar a esas notas escolares es a través de exámenes o pruebas de evaluación. Por lo tanto, el rendimiento académico es el resultado de un proceso educativo que puede ser medido en términos cuantitativos y cualitativos, que sirve para retroalimentar a los individuos y a las instituciones sobre el logro de los objetivos que se establecieron previamente.

Estos hallazgos demandan la necesidad de investigar las variables que se relacionan con el rendimiento académico, más allá de relaciones aisladas, en términos de su interacción y peso relativo respecto a éste. A la vez, sugieren la necesidad de emplear enfoques integrales hacia el estudio de este constructo que reconozcan su naturaleza multideterminada.

Dicho todo lo anterior, es importante considerar que el rendimiento escolar es una construcción social a partir de las teorías de la economía y se sitúa en las experiencias escolares compartidas en las instituciones y en la legitimación de políticas educativas presentes en el país, alumnos y docentes miembros de las academias de las diferentes instituciones desde la educación básica hasta la superior.

Método

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, ya que este permite analizar a profundidad los contextos educativos diferentes. Por ello, este enfoque permite analizar los datos obtenidos a lo largo de la investigación, así como comprender los hábitos alimenticios según el rendimiento académico de los alumnos. Se realizó en el Colegio de Ciencias y Humanidades, una escuela de nivel medio superior, ubicada en la zona urbana del estado de Durango. Los participantes fueron estudiantes de entre 15 y 16 años de edad, además de dos docentes de la institución educativa. Para obtener los datos se realizaron entrevistas a dos alumnos y dos maestros y un grupo focal en el que participaron ocho alumnos. Los datos se analizaron en el software Atlas.ti.

Resultados

Para el análisis de los datos se construyeron cinco redes: 1) Características de alimentación de los alumnos de educación media superior, 2) Diferencias entre hábitos de alimentación según el rendimiento académico de los alumnos, 3) Factores involucrados en hábitos de alimentación y el rendimiento académico, 4) Percepción del docente según la influencia de los hábitos de alimentación y el rendimiento académico y 5) Rendimiento académico y calidad de la dieta.

Para empezar a desglosar cada red, comenzaremos por:

1) Características de alimentación de los estudiantes de educación media superior:

Según los entrevistados, en general, más de la mitad de los alumnos acostumbran comer en la cafetería escolar, la cual en pocos casos contaba con menús diarios que consideran las recomendaciones de una dieta correcta.

Por otra parte los docentes concuerdan con que pocas veces han visto que sus alumnos consuman comida saludable, como sándwich, fruta, yogurt, ensaladas, además consideran que las

opciones que tienen los alumnos en la escuela para elegir alimentos adecuados o saludables, son muy pocas.

En cuanto a la conciencia alimentaria, considerada como el conocimiento reflexivo acerca de los alimentos que consumimos cotidianamente, es decir, llevar una dieta saludable y equilibrada buscando la calidad de alimentos, la mayoría de los alumnos entrevistados refieren darle importancia a la calidad de los alimentos que consumen, ya sea en el aspecto nutricional o de higiene, inclusive algunos alumnos prefieren o acostumbran preparar sus alimentos desde casa para llevarlos a la escuela.

En cuanto al conocimiento de necesidades nutricias, el alumno no tiene conocimientos sobre sus necesidades nutricionales, únicamente cuenta con conocimientos generales sobre alimentación.

En general consideran que la dieta del alumno de educación media superior es incompleta, ya que le falta incluir un alimento de cada grupo del Plato de Bien Comer (Secretaría de Salud Pública, 2012), en cada comida, sobretodo del grupo de verduras y frutas, aunque algunos alumnos entrevistados habitualmente consumen frutas entre comidas diariamente, y también se puede decir que la dieta del alumno es desequilibrada, es decir no posee las proporciones adecuadas de alimentos. Además consumen productos industrializados que suelen ser altos en grasas saturadas, azúcares refinados y por lo tanto en calorías. Los alumnos acostumbrar comer comida que se prepara y consume rápido, suelen ser, burros, gordas, pastes, pizzas, papas a la francesa, lo que contiene alto cantidad de grasas saturadas y calorías. Así mismo, describen que los fines de semana aumentan el consumo de alimentos con alto contenido en grasas saturadas y carbohidratos.

2) Diferencias entre hábitos de alimentación según el rendimiento académico de los alumnos

El docente no percibe diferencias notables entre los alumnos de rendimiento académico alto o bajo, ya que los estudiantes generalmente no dan importancia a los tiempos de comida, ni a la calidad de alimentos que consumen.

Aunque reconocen que la calidad y la forma de alimentarse adecuadamente influyen en el rendimiento académico, han observado que algunos alumnos de rendimiento académico alto no desayunan y alumnos de rendimiento académico bajo se toman el tiempo para realizar su desayuno o comida, siendo éstas muy abundantes y prolongadas.

Los docentes coinciden que si los alumnos no se alimentan de manera suficiente podrá ocasionar hambre la cual no les permitirá concentrarse ni llevar a cabo su actividad de manera eficiente durante las clases, lo que corroboran los alumnos ya que manifiestan sentir ansiedad cuando no hacen algún tiempo de comida y tienen hambre, lo que les impide no poner atención.

Del mismo modo, los docentes perciben una diferencia en los alumnos que se preocupan por la forma y calidad de los alimentos que consumen, quienes se observan más energéticos, participativos, dedicados y que entregan tareas de mejor calidad que aquellos no le dan prioridad a la alimentación, además perciben que los alumnos con conciencia alimentaria también se desenvuelven en alguna actividad extracurricular, por ejemplo algún deporte.

Para finalizar esta parte, un docente considera que la manera de alimentarse de sus alumnos influye en el rendimiento académico de su materia, en cambio el otro docente observa que los alumnos que no entran a su clase con frecuencia, habitualmente porque se toman su tiempo para desayunar lo que eventualmente afectara su rendimiento académico.

Por otro lado, cabe señalar que los alumnos participantes consideran importante tener conocimientos sobre alimentación y nutrición, además manifiestan tener conocimientos generales de alimentación, basados en las disposiciones legales que se dan en materia de salud y nutrición en el país, específicamente del Planto de Buen Comer (Secretaría de Salud Pública, 2012).

Todos los participantes coinciden que alimentarse adecuadamente influye en el rendimiento académico, sobre todo mejorando la concentración, es decir que la alimentación que sigue con las recomendaciones nutricionales influyen positivamente en el rendimiento académico del alumno.

3) Factores involucrados en hábitos de alimentación y el rendimiento académico

Algunos factores negativos detectados fueron: consumo de productos industrializados al menos tres veces por semana, habitualmente por la desorganización en los tiempos, en consecuencia no da prioridad a la calidad de alimentos que consume, no selecciona ni varían entre grupos de alimentos, así mismo perciben poco consumo de verduras, consideradas como fuente importante de vitaminas, minerales, fibra y agua, recomendadas en todos los grupos de edad.

Sin embargo algunos factores positivos son que: el desayuno es considerado por los alumnos como la comida más importante, además los alumnos participantes tratan de integrar alimentos nutritivos en su dieta, más de la mitad de los participantes incluye el grupo de verduras, y dan prioridad para establecer un horario de comida, de igual manera la mitad de los alumnos entrevistados cumple con las recomendaciones de una dieta correcta, es decir la que cumple con las leyes de alimentación correcta; completa, variada, equilibrada, inocua, suficiente y adecuada.

A su vez se describen otros factores detectados: el docente considera que los hábitos alimenticios de los alumnos son muy arraigados a las costumbres familiares, aunque los alumnos participantes mencionaron que su familia se involucra en inculcarles hábitos alimenticios saludables, también se percibe que los alumnos que llevan comida preparados desde su casa es porque los buenos hábitos vienen inculcados por sus padres, además se cree que los medios de comunicación influyen en la manera de alimentarse, promoviendo una mala alimentación con exceso de azúcares, grasas y poco valor nutricional.

4) Percepción del docente según la influencia de los hábitos de alimentación y el rendimiento académico

Referente a los conocimientos nutrición de los alumnos, el docente cree que a pesar de que el alumno tenga información de alimentación adecuada, no llevan a cabo las recomendaciones sobre hábitos y necesidades nutricias, además considera que no existe una responsabilidad temprana en cuanto al seguimiento de recomendaciones de hábitos de alimentación, asimismo percibe que son pocos alumnos quienes se preocupan por llevar una alimentación más sana, los cuáles suelen ser del horario matutino.

En cuánto a las hábitos de alimentación, el docente refiere que los alumnos optan por elegir alimentos que lleven poco tiempo de preparación y sean rápidos de ingerir para optimizar los tiempos en la escuela, estos alimentos son altos en calorías, grasas y carbohidratos, además el docente refiere que los alumnos dan más prioridad a la cantidad de alimentos que consume que a la calidad y también integran en su alimentación productos industrializados como jugos, papitas, galletas, dulces.

Cabe mencionar que la mayoría de los docentes dan tiempo para que sus alumnos desayunen, ya que observan ansiedad en los alumnos y necesidad por salir y lo que genera falta de atención, los docentes consideran que si los alumnos dieran prioridad a los horarios de comida, al establecerlos y organizar sus alimentos sería mucha diferencia en cuanto a las actividades que desarrollan y la forma de llevarlas a cabo durante la jornada escolar.

5) Rendimiento académico y calidad de la dieta

Finalmente se describe la calidad de la dieta según el rendimiento académico de los participantes: cabe señalar que un alumno refirió tener rendimiento académico alto y consideró que su forma de alimentarse es diferente a otros compañeros con rendimiento académico bajo, quienes comían menos saludable que él, prefiriendo la comida chatarra.

Aunque se detectó un alumno con rendimiento académico alto y dieta incorrecta, más de la mitad de alumnos llevan una dieta correcta y también tienen con rendimiento académico medio, de igual manera se detectó que los alumnos con rendimiento académico bajo tenían consumo insuficiente de algún grupo de alimento del Plato del Buen Comer.

Conclusiones

El análisis de los datos, permite reflexionar acerca de la importancia de la alimentación en esta etapa de crecimiento y desarrollo tanto físico como intelectual, sin embargo se puede generalizar que el estudiante de educación media superior tiene hábitos de alimentación alejados a las recomendaciones dadas por entidades de salud, destacándose por la falta de organización para darle prioridad a los horarios y calidad de alimentos que consumen y al consumo frecuente de productos industrializados que suelen ser altos en grasas saturadas, azúcares refinados y calorías.

Sin embargo en la presente investigación los participantes tienen el conocimiento reflexivo acerca de los alimentos que integran a su dieta, ya que refieren darle importancia a la calidad de los alimentos que consumen, ya sea en el aspecto nutricional o de higiene, incluso algunos alumnos prefieren o acostumbran preparar sus alimentos desde casa para llevarlos a la escuela.

Cabe destacar que a pesar de que los docentes no percibe diferencias notables en los hábitos de alimentación según el rendimiento académico, reconocen que la calidad y la forma de alimentarse adecuadamente influyen en el rendimiento académico y coinciden en que si los alumnos no se alimentan de manera suficiente podrá ocasionar hambre la cual no les permitirá concentrarse ni llevar a cabo su actividad de manera eficiente durante las clases.

Además de percibir una diferencia en los alumnos que se preocupan por la forma y calidad de los alimentos que consumen, quienes se observan más energéticos, participativos,

dedicados y que entregan tareas de mejor calidad que aquellos no le dan prioridad a la alimentación, además perciben que los alumnos con conciencia alimentaria también se desenvuelven en alguna actividad extracurricular, por ejemplo algún deporte. A su vez los alumnos consideran que alimentarse adecuadamente influye en el rendimiento académico.

Algunos factores involucrados en los hábitos de alimentación y el rendimiento académico, son la desorganización en los tiempos para darle prioridad a la calidad de alimentos que se consumen, las pocas opciones saludables que tienen en la cafetería o lugares cercanos a la institución educativa, la realización de alguna actividad extracurricular, las costumbres familiares y los medios de comunicación.

Referencias

- Abalde, E., Barca, A., Muñoz, J. M., y Fernando, M. (2009). Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la región norte. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 303-3019., 27(2), 303-3019. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321906002.pdf>
- Asín-Martinelli, I. (2013). Estado del Arte para la elaboración de un modelo de Perfiles de Actores en Educación en el contexto de la Sociedad Postindustrial y aplicación a un caso de diseño Instruccional. *Revista de Educación a Distancia*, (39). Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/234201/179921>
- Baladia, E., Martínez-Rodríguez, R., Navarrete-Muñoz, E. M., Romá-Ferri, M. T., Olmedo-Requena, R., y Soriano del Castillo, J. M. (2016). Mirando hacia atrás para vislumbrar el futuro de la Revista Española de Nutrición Humana y Dietética: líneas estratégicas 2017. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 20(4), 258-262. DOI: <http://dx.doi.org/10.14306/renhyd.20.4.341>

- Casanueva, E., Arroyo, P., Kaufer-Horwitz, M., y Pérez-Lizaur, A. B. (2001). *Nutriología médica.*, pp, 120-136. Médica Panamericana.
- Escobar, A. A. H., Rodríguez, M. P. R., López, B. M. P., Ganchozo, B. I., Gómez, A. J. Q., y Ponce, L. A. M. (2018). *Metodología de la investigación científica* (Vol. 15). 3.
- Escott-Stump, S. (2012). *Nutrición, diagnóstico y tratamiento* (No. 612.39), pp 39-42. Wolters Kluwer
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1252>
- García-Cabrero, B., Enríquez, J. L., Peña, G. C., y de Santa Fe, L.(2008) Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de: <http://scielo.org.mx/pdf/redie/v10nspe/v10nspea6.pdf>
- Gonzales Tirados R., M. Principales dificultades en el rendimiento académico en el primer año académico en carreras de ingeniería en la investigación educativa sobre la Universidad. *Madrid. CIDE. 1990*;(261-269). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1302436>
- Guerra Caceres, E. M. (2019). *Los hábitos alimenticios y su relación con el estado nutricional de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa-2018* (Tesis Doctoral) Recuperado de: <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9745>
- Jimenez Morales, M. y López Zafra, E. (2013). Impacto de la Inteligencia Emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic*

Journal of Research in Educational Psychology, (1), 75-98. DOI:

<http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v11i29.1558>.

León del Barco, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European journal of education and psychology*, 1(3), 17-26. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2761660>

Méndez Mera, F. L. (2019). *Hábitos alimenticios en el desarrollo cognitivo* (Tesis de Maestría).

Recuperado de: <file:///C:/Users/Gaby/Downloads/BFILO-PMP-19P211.pdf>

Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE*.

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2), 0.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>

OCDE. (2016). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*. Recuperado el 30

de Junio de 2019, de Low Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed, PISA: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>

OMS. (2018) *Mental health: strengthening our response*. Recuperado de:

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

OMS. (2019). *Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud. Recuperado de:

<https://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/>

Requena F. (1998) *Genero, redes de amistad y rendimiento escolar*. (Tesis de Maestría)

Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n56/02102862n56p233.pdf>

Riobóo, L. M. D., y Pedroza, M. E. (2017). Minería de datos, una innovación de los métodos cuantitativos de investigación, en la medición del rendimiento académico

universitario. *Revista Científica de FAREM-Esteli*, (24), 143-152.

DOI: <https://doi.org/10.5377/farem.v0i24.5557>

Rodríguez, S., Fita, E., y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria - universidad. *Revista de educación*, 334, 391-414. Recuperado de: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re334/re334_22.pdf

Romo, A., Roa, R., Duarte, M., Cruz, L., González, A., y Cedillo, R. (2007). Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior. *México: ANUIES Serie estudios*.

Secretaría de Salud Pública (2012). *NORMA Oficial Mexicana NOM-043-SSA2-2005, Servicios básicos de salud. Promoción y educación para la salud en materia alimentaria. Criterios para brindar orientación*. Recuperado de:

<http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/043ssa205.pdf>

Stover, J. B., Uriel, F., De la Iglesia, G., Hoffmann, A. F., y Liporace, M. F. (2014). Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología*, 11(2), 10-20. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/4835/483547666002.pdf>

Tilano, L., Henao, G., y Restrepo, J. (2009). Prácticas educativas familiares y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el grado noveno de instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. *El Ágora USB*, 9, 1, 35-51. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/4077/407748994002.pdf>

Vilches, M., Ubilla, M. A. B., y Hormázabal, A. Á. (2018). Rendimiento Académico y Evaluación Docente. *Revista Empresarial*, 12(46), 4-11. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7021670>

**HABILIDADES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS PADRES DE FAMILIA
AL APOYAR EN ACTIVIDADES ESCOLARES DE LOS HIJOS, EN TIEMPOS DE
COVID-19**

Tzol Vargas Salazar

tzolvs@gmail.com

Secretaría de Educación del Estado de Durango

Resumen

La importancia del desarrollo de habilidades de la Inteligencia Emocional (IE) se ha enfatizado en diversas investigaciones del ámbito educativo, por lo tanto, el objetivo de este estudio fue: Identificar habilidades de la IE expresadas por los padres de familia al momento en que apoyan en las tareas escolares de sus hijos, en tiempos de COVID-19. Se analizaron cuatro entrevistas y doce cuestionarios aplicados a padres de familia, con hijos en educación básica, se utilizó el programa de análisis de información cualitativa *Atlas Ti* versión 7.5. donde se identificó que las habilidades de IE que manifiestan los padres están relacionadas con: 1) Habilidad para percibir, valorar y expresar emociones, 2) Habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, 3) Habilidad para comprender emociones y el conocimiento social y 4) Habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Palabras clave: inteligencia emocional, habilidades, padres de familia, actividades escolares.

Introducción

La pandemia por COVID- 19 ha desencadenado emociones como: ansiedad, frustración, estrés y malestar, originadas por la situación que nos ha expuesto a una variedad de emociones causadas por diferentes situaciones, como: la pérdida de seres queridos, inestabilidad económica

y laboral, aunado al riesgo de contagio y peligro para la salud (Duran y Zhu, 2020, como se citó en Extremera, 2020). La Inteligencia Emocional (IE) –concebida como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular emociones y sentimientos que facilitan el pensamiento y promueven el crecimiento tanto emocional como intelectual (Mayer y Salovey, 1997) resulta importante.

El confinamiento significó para muchas personas cambios en diferentes aspectos de su vida: el cuidado de la salud, problemas financieros, home office y traslado de actividades escolares al hogar, implicó que muchos padres de familia sean encargados de la enseñanza formal de los hijos, propiciando el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten afrontar la nueva realidad. El cambio en el entorno familiar, la situación de crisis y la interacción de las personas dentro de este canje, suele activar emociones que contienen información sobre la relación del individuo con su entorno (Lazarus, 1991) lo que da pie para abordar la IE dentro del contexto de la familia en tiempos de COVID-19.

Sobre este tema, diversos autores han señalado la importancia de la IE al relacionarla con el Clima Familiar y la Salud Mental (Sánchez, 2007; Sánchez-Núñez y Latorre, 2012; Murillo et al., 2020), sobre la Influencia de la familia en la IE (Uribe, 2016). También con los estilos educativos de los padres de familia (Ruvalcaba et al., 2012) y con la Convivencia Escolar y la Cotidianeidad (Camacho et al., 2017), aunque se puede encontrar diferentes indagaciones sobre la Inteligencia Emocional y la familia, hasta el momento no se ha localizado un estudio sobre la IE en los padres de familia en situación de COVID-19.

El constructo de Inteligencia Emocional ha sido abordado por la Psicología Educativa y ha profundizado en las relaciones entre la emoción y el aprendizaje; a finales del siglo XIX surgieron indagaciones que refirieron la importancia de la IE para la supervivencia y la

adaptación, profundizando sobre la manera en cómo, tanto hombres como animales expresan sus emociones (Darwin y Rodríguez, 1984, como se citó en León, 2020).

Mayer y Salovey (1997) después de un estudio profundo desde la Psicología Social acuñaron la Inteligencia Emocional como un conjunto de habilidades que permiten controlar emociones y sentimientos, discriminarlos y emplear esta información para encaminar el pensamiento y las acciones enfatizando que la IE es una capacidad mental determinada que no separa las emociones de la cognición, puesto que desarrolla habilidades para usar las emociones con el razonamiento y de esta manera alcanzar la adaptación del individuo a su entorno.

De acuerdo con Mayer y Salovey (1997) El presente estudio adopta las 4 habilidades básicas de la IE: 1) *Percepción emocional*, entendida como la habilidad para identificar y reconocer los sentimientos propios y de los demás. 2) *Facilitación emocional*, que consiste en tener en cuenta los sentimientos en el momento de razonar y visualizar la solución de problemas. 3) *Comprensión emocional*, hace referencia a la habilidad para identificar y clasificar señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categoría se agrupan los sentimientos. 4) *Regulación emocional*, comprende la capacidad para estar abierto a los sentimientos positivos o negativos y reflexionarlos para descartar o aprovechar la información que los acompaña de acuerdo a su utilidad y moderar acciones (Camacho et al., 2017).

El desarrollo de la IE para investigadores innatistas tiene atribuciones biológicas y componentes hereditarios (Zeidner, Roberts y Matthews, 2002, como se citó en Sánchez, 2008). No obstante, a lo largo del tiempo se han encontrado diversas indagaciones que sugieren que el ambiente social también contribuye en la formación de competencias emocionales, que producen conductas emocionalmente inteligentes (Houtmeyers, 2002; Tiwari y Srivastava, 2004, como se citó en Sánchez, 2008).

El contexto de la familia, con frecuencia es visto como factor de mayor fuerza en la socialización de las emociones. Esencialmente la familia es considerada como institución primordial para la alfabetización emocional y uno de los contextos más importantes en el cual se forman competencias emocionales de los individuos. Similar al modelo teórico de Mayer y Salovey (1997) sobre IE, Eiseberg, Spinrad y Cumberland (1998, como se citó en Sánchez, 2008) proponen un modelo heurístico que aborda 4 vías por medio de las cuales los padres socializan las emociones de los hijos: 1) Las reacciones de los padres a las emociones de los hijos 2) La discusión de los padres sobre las emociones 3) La expresión de las emociones de los padres y 4) La selección o modificación por los padres de situaciones elicitoras de emociones.

La IE en términos de convivencia puede facilitar procesos a favor de la coexistencia entre individuos, el desarrollo de habilidades emocionales en procesos psicosociales de afrontamiento y el funcionamiento interpersonal en situaciones familiares y de crisis (Extremera, 2020) como puede ser las de la pandemia derivada del virus. Por tanto, este estudio sobre IE de los padres de familia que influye en las prácticas de enseñanza de los hijos en tiempos de COVID-19 tiene el siguiente objetivo de investigación: Identificar habilidades de la Inteligencia Emocional expresadas por los padres de familia al momento en que apoyan en las tareas o actividades escolares de sus hijos, en tiempos de COVID-19.

Método

Para lograr identificar las habilidades de Inteligencia emocional que expresan los padres de familia durante el apoyo que brindan a sus hijos al realizar las tareas escolares durante el confinamiento por COVID-19, se realizó esta investigación bajo el enfoque cualitativo, a través de la técnica de la entrevista (Taylor y Bogdan, 1986) y un cuestionario (Rodríguez, 1996).

Los participantes de esta investigación fueron 16 padres de familia de la ciudad de Durango, con hijos cursando sus estudios en niveles educativos de preescolar, primaria y

secundaria y cuyas actividades escolares se realizan a través de “Aprende en Casa” metodología derivada del confinamiento.

Para la aplicación de entrevistas se utilizó como instrumento guion de preguntas enfocadas a explorar con profundidad algunas habilidades de la inteligencia emocional de los padres de familia, la entrevista se realizó a 4 padres de familia; para el cuestionario se utilizó un instrumento con 15 planteamientos contestados abiertamente, para obtener opiniones expresadas en el propio lenguaje de los participantes, aplicado a 12 padres de familia.

Las respuestas obtenidas fueron transcritas para su análisis, se hicieron codificaciones, familias y categorías buscando significados, relaciones de identidad asociadas a las habilidades de inteligencia emocional, el análisis fue realizado con la herramienta *Atlas Ti* versión 7.5.4, las historias fueron reconstituidas, integrando con ello, el cuerpo de conclusiones en torno a los resultados del estudio.

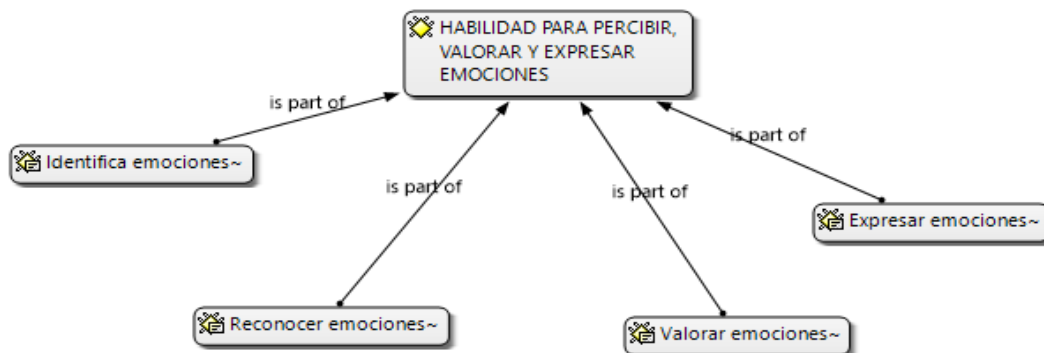
Resultados

En los resultados obtenidos, se observa la existencia de 13 familias de códigos, que conformaron 4 categorías finales sobre las habilidades de IE de padres de familia. Las cuales se presentan a continuación:

CATEGORIA 1. Habilidad para percibir, valorar y expresar emociones. Compuesta por cuatro familias: 1) *Identifica emociones*, su código refiere al conocimiento de las emociones; 2) *Reconocer emociones*, con códigos como complicación de la situación, carga de actividades y tiempo; 3) *Valorar emociones* su código describe la valoración de la situación respecto a las emociones manifestadas y 4) *Expresar emociones* destaca emociones como alegría, felicidad, enojo, tristeza y miedo. (Ver Figura1)

Figura 1

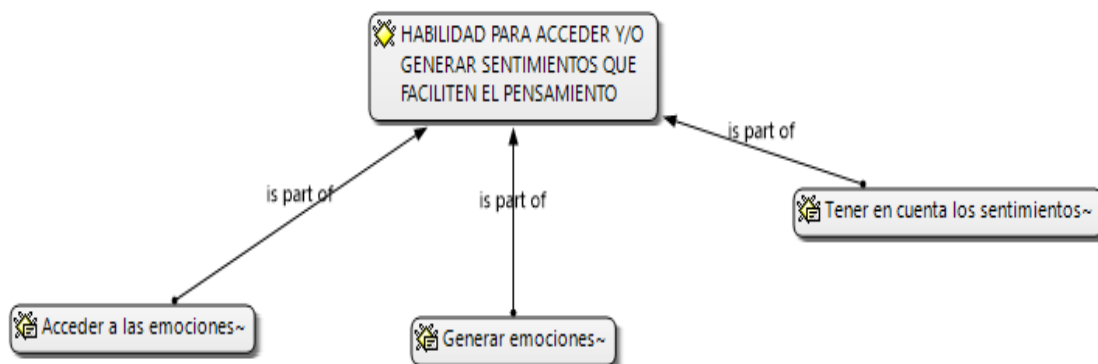
Familias de códigos de la categoría Habilidad para percibir, valorar y expresar emociones.



CATEGORÍA 2. Habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, esta categoría integrada por tres familias: 1) Acceder a las emociones que contempla como los padres de familia asocian emociones; 2) Generar emociones refiere emociones como empatía y paciencia y 3) Tener en cuenta los sentimientos incluye códigos como experiencia positiva, razonar emociones y falta de capacidad para explicar. (Ver Figura 2)

Figura 2

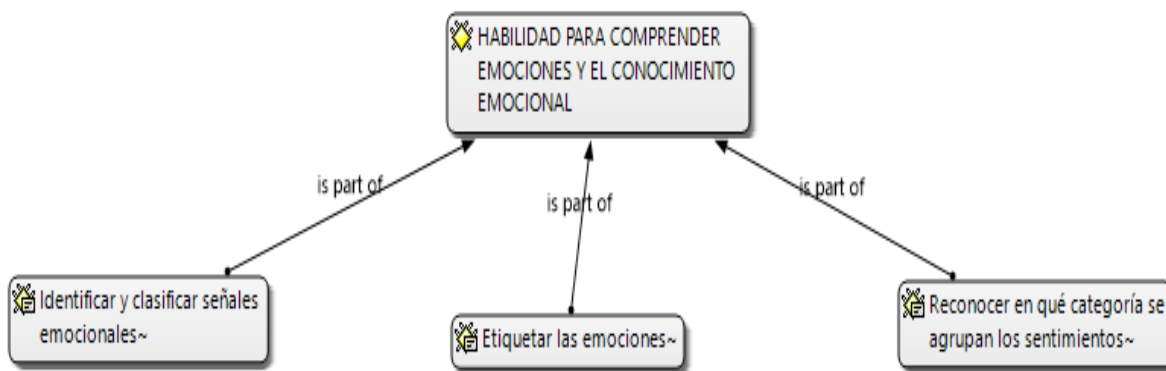
Familias de códigos de la categoría Habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento.



CATEGORÍA 3. Habilidad para comprender emociones y el conocimiento social, se compone de tres familias: 1) Identificar y clasificar señales emocionales integra códigos como cambio de emociones, responsabilidad y situación estresante; 2) Etiquetar las emociones incluye emociones que manifestaron los padres de familia como decepción, frustración, desesperación y satisfacción y 3) Reconocer emociones incluye códigos de carga de actividades, administración de tiempo y complicación de la situación. (Ver Figura 3)

Figura 3

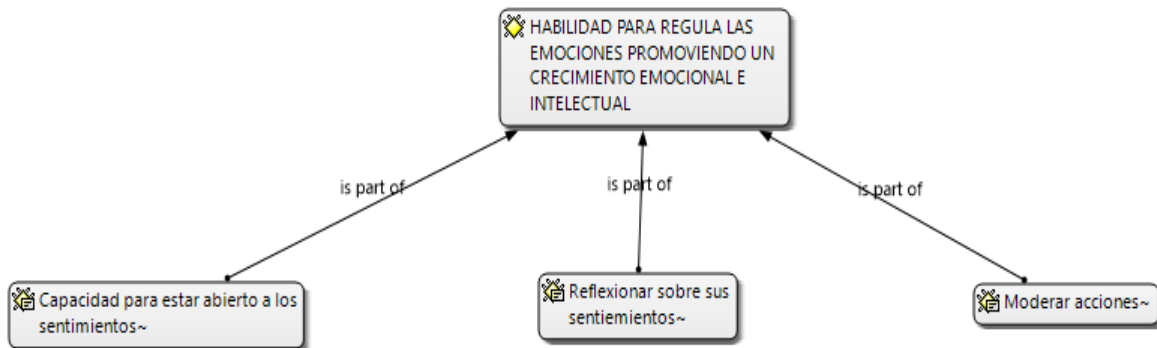
Familias de códigos de la categoría Habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional.



CATEGORÍA 4. Habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual, compuesta por tres familias: 1) Capacidad para estar abiertos a los sentimientos abarca códigos como actitudes, proceso de adaptación y apertura; 2) Reflexionar sobre sus sentimientos destaca como las actividades fluyen de acuerdo a algunas emociones y 3) Moderar acciones integra códigos como acciones y control de emociones. (Ver Figura 4)

Figura 4

Familias de códigos de la categoría Habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual



Discusión de los resultados

A continuación, se realiza la discusión de las cuatro categorías resultantes, sobre las habilidades de la IE, que los padres de familia presentan al apoyar a sus hijos en las actividades escolares durante el periodo de confinamiento por COVID-19.

La categoría *Habilidad para percibir, valorar y expresar emociones*, describe cómo los padres de familia, al apoyar a sus hijos en tareas escolares en tiempo de COVID-19 identifican convenientemente sus propias emociones, reconocen sus estados de ánimo, sensaciones fisiológicas y cognitivas que el confinamiento ha propiciado en ellos.

Describen las emociones como:

“Aquellas que demostramos dependiendo de cómo nos sentimos en algún momento y son alegría, tristeza, enojo, desagrado, miedo” (CPdF8)

Los padres de familia expresan que durante el acompañamiento a sus hijos en las actividades escolares identificaron que:

“Al principio estaba muy emocionado la verdad es que las tareas se hacían un tanto sencillas y había pues alegría, pero pensábamos que esto no iba a durar tanto, entonces conforme fue pasando el tiempo, las tareas se fueron haciendo rutinarias y esa alegría se fue un poco, no quiero decirle que por completo, pero se fue un poco esa alegría y esa emoción que teníamos al principio, fue cayendo” (EPdF3)

Salovey et al., (2001) consideran que una habilidad de la inteligencia emocional está compuesta por la percepción, valoración y expresión de la emoción, es decir, la identificación de las emociones en los estados subjetivos propios, identificación de la emoción en otros sujetos, precisión en la expresión de emociones, discriminación entre sentimientos; entre las expresiones sinceras y no sinceras de los sentimientos.

En voz de los padres de familia se puede apreciar como la carga de trabajo les permite valorar diversas emociones:

“Hubo emociones tanto positivas como negativas, la alegría, tristeza, frustración. Al principio fue unas y ahorita ya estamos viviendo otras, al principio fueron mucho enojo y frustración por mi parte. Como madre me sentía desbordada de trabajo, mucha presión, mucho trabajo con las actividades de los niños y lo mío, hubo un momento en que sentía que me estaba volviendo loca, más el temor porque mi esposo se va a trabajar y cuando llega, a limpiar todo, desinfectar todo y se volvió muy estresante” (EPdF1).

La percepción y expresión emocional son unas de las habilidades más básicas de la IE, explican la certeza con que los sujetos identifican las emociones en ellos mismos y otras personas. El padre de familia con esta habilidad reconoce con exactitud lo que siente él y sus hijos, además es capaz de expresar sus emociones ante los demás (Mayer y Salovey, 1997: Caruso y Salovey, 2004, citados en Fragoso, 2018).

Finalmente se puede decir que identificar, reconocer, valorar y expresar emociones son procesos intrapersonales relacionados con la IE de los padres de familia, que tendrían consecuencias en el abordaje de la pandemia centrándose en identificar qué emociones se presentan de manera recurrente, reconocer que situaciones las generan, valorarlas sobre todo en el sentido como influyen en la salud mental y las formas en cómo se expresan sin que sean una amenaza para la integridad física y/o psicológica (Extremera, 2020).

Por otro lado, la *Habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento*, se manifiesta en los padres de familia como los estados emocionales que, según su manejo, facilitan la toma de decisiones y permiten solucionar problemas; priorizando lo importante en cada situación, como el confinamiento por el que atraviesan.

A decir de algunos padres de familia durante la pandemia de COVID-19 sintieron: *“Sensaciones como vergüenza porque la maestra nos pone a hacer en familia muchas actividades y allí aparecen diversas sensaciones, se me revuelve el estómago y pues por lo que tengo que hacer, aunque me dé vergüenza. Después de hacer esas actividades que me dan vergüenza, cuando lo estoy grabando porque así lo pidieron siento vergüenza, pero ya cuando termino digo ya lo hice, y me siento contenta a gusto, esa sensación de ya cumplí me da satisfacción, aunque estoy renuente a hacer esas cosas saco fuerza y las hago” (EPdF4).*

En este sentido Ysern (2016), nombra facilitación emocional, cuando hay redirección y priorización del pensamiento basado en los sentimientos y las emociones se usan para facilitar la toma de decisiones. Se da la capitalización de los sentimientos que permite tomar ventaja de las perspectivas que ofrecen y emplear los estados emocionales para facilitar la solución de problemas.

Algunas de las emociones generadas por padres de familia al trabajar con sus hijos en las actividades escolares fueron la empatía y la paciencia:

“Durante esta pandemia hemos aprendido a ser empáticos y pacientes con nuestros hijos, esto me ha permitido apoyarlos mejor en sus tareas, a veces, estoy con mucho enojo y los veo y digo ellos no tiene la culpa y me llega la calma” (CPdF27).

Esto explica como la emoción es facilitadora del pensamiento, al permitir comprender distintos puntos de vista, favoreciendo el pensamiento creativo, relacionado con la IE, aspecto interpersonal que facilita usar las emociones para comunicar sentimientos a los otros y a la vez generar sentimientos que faciliten el pensamiento (León, 2020).

Razonar los sentimientos permitió a los padres de familia asimilar de una manera mejor, las crisis que se presentaron durante el confinamiento:

“yo creo que lo importante es darnos el tiempo, para no estar tan presionados y conforme estás pasando la jornada laboral si se empiezan a tornar difíciles las cosas pues hacer pausa, ahora sí que retroalimentarse a ti mismo, estar evaluándote, cómo estoy, que actitud tengo y saber que el que continúes con esa actitud negativa lo único que vas a lograr es bloquear más al niño o vacunarlo en contra de la tarea, entonces es tranquilizarte y tranquilizarlos a y darles confianza para que vean que sí pueden lograr las cosas” (EPdF3).

Se concluye que acceder y generar emociones y tener en cuenta algunos sentimientos son aspectos que influyen en procesos cognitivos. Manejar esta habilidad permite a los padres experimentar las emociones adecuadas en el momento correcto y apoyar los procesos de atención de los hijos. El padre de familia, domina la habilidad cuando es capaz de crear un ambiente que fomente la empatía, la paciencia, la resolución de problemas y la motivación (Mayer y Salovey, 1997; Caruso y Salovey, 2004, como se citaron en Fragoso, 2018).

La categoría *Habilidad para comprender emociones y el conocimiento social*, explica como los padres de familia conocen las emociones, señales, significados, causas que les permite anticipar situaciones y comprenderlas.

El cambio de actividades y la carga excesiva de trabajo, desestabilizó a los padres de familia y les generó una condición de estrés:

“Muy recurrentemente el estrés se manifiesta, desesperación, porque no me entienden, y tengo otras cosas que hacer, entonces generalmente es cuando se presenta eso” (EPdF2).

Ysern, (2016) describe que el conocimiento y la comprensión emocional implica: comprensión de cómo se relacionan las diferentes emociones, comprensión de las causas y las consecuencias de varias emociones, interpretación de sentimientos complejos, tales como combinación de estados mezclados y estados contradictorios, comprensión de las transiciones entre emociones.

Los padres de familia expresan que el trabajo en casa desde el momento que empezó a apoyar las tareas escolares de sus hijos durante la pandemia ha sido:

“Exhaustivo, pienso que algunas veces es demasiado trabajo para los niños y para mí” (CPdeF18).

Las habilidades que hacen referencia al conocimiento del sistema emocional, permiten procesar a nivel cognitivo la emoción. Razonar como se van procesando los sentimientos es una habilidad central en el desarrollo de la IE, las personas emocionalmente inteligentes saben etiquetar y reconocer emociones que pertenecen a una familia definida (Salovey et al., 2000).

En este sentido los padres de familia expresaron que:

“Yo creo que el manejo de las emociones durante la pandemia ha sido muy diferente al principio fue muchísimo más difícil, ahorita no tanto, ha variado, había momentos en que me metía a bañar y lloraba porque no quería que nadie se diera cuenta de que estaba realmente cansada y frustrada ahorita ya no, creo que ha llegado un momento de paz” (EPdF1)

En conclusión, los padres de familia que conocen y comprenden cómo se procesan las emociones a nivel cognitivo, que tienen vocabulario emocional, que aceptan y experimentan

complejas sensaciones y sentimientos todos los días y hacen predicciones precisas sobre el comportamiento emocional, poseen habilidades de IE (Mayer y Salovey, 1997; Caruso y Salovey, 2004).

La Habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual describe como los padres están abiertos a estados emocionales positivos y negativos y reconocen su influencia y las moderan.

“En un inicio sentía que no tenía un espacio propio para poder llevar a cabo mi trabajo y el de las niñas, ahora se ponen a trabajar y todo está más tranquilo, ya nos adaptamos y vivimos ya normal por así decirlo” (EPdF2)

La regulación de la emoción involucra apertura a sentimientos tanto placenteros como desagradables, conducción y expresión de emociones, implicación o desvinculación de los estados emocionales, dirección de las emociones propias, dirección de las emociones en otras personas (Ysern, 2016).

“He pasado por muchas emociones sobre todo enojo y he llegado hasta gritar y regañar mucho a mi hijo, he tenido estrés, pero trato de relajarme para que mi pequeño no se estrese también” (CPdF8).

Las habilidades emocionales pueden tener relación con los hábitos de vida saludable que desarrollan las personas específicamente en el confinamiento. Investigaciones señalan que las personas con IE utilizan estrategias y hábitos de vida más saludables (Zeidner et al., 2012, como se citó en Extremera, 2020). Las personas con IE ponen en práctica, mayores medidas de autocuidado como recurso para regular las experiencias y emociones negativas.

Estrategias que realizan los padres de familia para regular sus emociones:

“Voy al baño, respiro profundamente, riego mis plantas, hago cosas que me gusta, que disfruto, eso me ha funcionado para poderlo resolver un poco. Trabajar la resiliencia para salir adelante,

hemos tratado de cambiar a una alimentación saludable, hacer ejercicio, ver videos de desarrollo humano, de relajación, hacer nuevos proyectos, ya me compré mis hilazas para bordar y la oración me ayuda mucho” (EPdF2).

En síntesis, la regulación emocional es la más compleja de todas las habilidades que conforman la IE, consiste en manejar a nivel intra e inter personal las emociones, restando efectos negativos y maximizando positivos sin reprimir o exagerar. Los padres de familia que perfeccionan la habilidad pueden animar, calmar o inspirar a hijos cuando la situación lo requiere (Mayer y Salovey, 1997; Caruso y Salovey, 2004, como se citaron en Fragoso, 2018).

Conclusiones

Resulta importante resaltar las habilidades de la IE que han logrado manifestar los padres de familia al apoyar a sus hijos en las tareas escolares durante el confinamiento, lo cual, ha mostrado tener grandes beneficios no solo para el ámbito educativo, sino también, para la salud mental tanto de padres como de alumnos. Los padres de familia exponen que durante el trabajo de “Aprende en casa” se han visto sometidos a diversas experiencias que ha generado en ellos emociones encontradas que van desde el enojo hasta la alegría y que han pasado por condiciones de estrés, paranoia y frustración. Sin embargo, también manifestaron tener resiliencia, felicidad y satisfacción.

Los padres de familia comentan que, durante el proceso de adaptación al trabajo de tareas de sus hijos en casa, identificaban en ellos emociones inclinadas a tendencias negativas y conforme a pasado el tiempo han podido tener un control de ellas, moderar conductas que problematizaban la relación con sus hijos y poner en práctica estrategias de afrontamiento.

Por último, es importante resaltar que es fundamental el conocimiento por parte de los padres de familia de las propias habilidades emocionales, ya que, aunque la sociedad es soporte

de la IE en los individuos, los padres de familia a través de las interacciones cotidianas con sus hijos, construyen cimientos.

Referencias

- Camacho, N. Ordoñez, J. Roncancio, M. y Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo* , 24-47.
- Extremera, N. (2020). Afrontando el estrés causado por la pandemia COVID-19: futura agenda de investigación desde la inteligencia emocional. *Revista de Psicología Social*, 631-638.
- Fragoso, R. (2018). Retos y herramientas generales para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en las aulas universitarias. *Praxis Educativa*, 22(3), 47-55.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, 352–367.
- León, J. (2020). *Relación entre la Inteligencia Emocional de padres de estudiantes de cuarto grado del Colegio Cumbres y sus Prácticas de Crianza*. Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Murillo, A., Sánchez-Gómez, M. y Bresó, E. (2020). Inteligencia Emocional en familia: un programa formativo para padres e hijos de 3 a 6 años. *Know and Share Psychology*, 61-75.
- Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: ALJIBE.
- Ruvalcaba, N., Gallegos, J. Robles, F., Morales, A. y González, N. (2012). Inteligencia emocional en la mejora de los estilos educativos de padres con hijos en edad escolar. *Salud y Sociedad*, 3(3), 283-291

- Salovey, P., Mayer, J. y Caruso, D. (2000). The positive psychology of emotional intelligence. En C.R. Snyder y S.J. López (Eds.), *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Salovey, P., Woolery, A., y Mayer, J. D. (2001). Inteligencia emocional: Conceptualización y medición. *Manual de psicología social de Blackwell: Procesos intraindividuales*. Oxford: Blackwell, 279-307.
- Sánchez, M. (2008). *Inteligencia Emocional Autoinformada y Ajuste Perceptivo en la Familia. Su relación con el Clima Familiar y la Salud Mental*. Cuenca: Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sánchez-Núñez, M. y Latorre, J. (2012). Inteligencia Emocional y Clima Familiar. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 103-117.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Uribe, L. (2016). *La influencia de la familia en la inteligencia emocional en la primera infancia*. Colombia: Corporación Universitaria Facultad de Trabajo Social de Medellín.
- Ysern, L. (2016). *Relación entre la Inteligencia Emocional, Recursos y Problemas Psicológicos, en la Infancia y la Adolescencia (Tesis Doctoral)*. Universidad de Valencia, Valencia.

**PROBLEMAS Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DERIVADOS DEL ESTRÉS POR CLASES VIRTUALES DURANTE
LA PANDEMIA**

Blanca Amalia Espinosa Hernández

blancaamaliaofficial@gmail.com

Secretaría de Educación del Estado de Durango

Resumen

El presente estudio se realizó con la finalidad de precisar las situaciones problemáticas derivadas del estrés debido a las clases virtuales por la pandemia de COVID-19 en los estudiantes universitarios e identificar sus estrategias para afrontarlas. Para ello, se llevó a cabo la realización de un cuestionario por medio de un formulario google, aplicado a 12 alumnos y un grupo focal realizado con 6 estudiantes, todos forman parte del sexto semestre de Diseño Multimedia de la Universidad Autónoma de Durango, ubicada en la ciudad de Victoria de Durango, Dgo. El análisis se efectuó mediante el uso de la herramienta denominada Atlas ti versión 7.5. Dentro de los hallazgos principales se encuentran que existen varias problemáticas que enfrentan los jóvenes que han debido incursionar de manera obligatoria en las clases virtuales, entre las que se encuentra la sobrecarga académica y las dificultades derivadas del trabajo online, lo que deriva en problemas de salud y bajo aprendizaje. Han implementado diversas estrategias de afrontamiento como: organización de las tareas, búsqueda de apoyo emocional mediante el diálogo con amigos y familias, la relajación y el entretenimiento, y de la misma manera, la realización de actividades físicas. La efectividad de dichas estrategias ha sido en general buena, pero consideran que es necesario conocer nuevas estrategias que les permitan un mayor éxito en sus actividades escolares.

Palabras clave: situaciones problemáticas, estrategias, efectividad.

Introducción

Las actividades propias de la era actual, traen consigo una gran cantidad de presiones, que el ser humano logra subsanar de muy diversas maneras. Cada individuo busca las estrategias que le permitan desarrollar su labor de manera eficiente. Sin embargo, aun en las situaciones más controladas existe cierto nivel de estrés que va generando un estado de desequilibrio, el cual puede llegar a detonar efectos no deseados y disminuir el nivel de calidad de la labor realizada.

Tal es el caso del trabajo académico que desempeñan los estudiantes de los diversos niveles educativos, ya que la presión social y familiar; así como la carga académica, puede generar en los alumnos niveles de estrés poco saludables. De ahí la necesidad de encontrar estrategias de afrontamiento que sirvan de medio para que el alumno sea capaz de “manejar” dicha presión y salir avante en su tarea educativa. Dado lo cual, los objetivos del presente artículo son: precisar las situaciones problemáticas derivadas del estrés debido a las clases virtuales por la pandemia de COVID-19 en los estudiantes universitarios e identificar las estrategias de los estudiantes universitarios para afrontar el estrés por las clases virtuales durante la pandemia de COVID-19.

Específicamente, los estudiantes universitarios se encuentran en un nivel de estudio muy demandante en cuanto a la selección y desarrollo de una carrera, cumplimiento de las expectativas personales y familiares, así como la incertidumbre de un futuro como profesionista, entre otras muchas exigencias. Aunado a ello, a partir del año 2020, el mundo ha enfrentado las terribles consecuencias de una pandemia sin precedentes. La vida cambió de una manera vertiginosa y las consecuencias de ello aún se siguen percibiendo.

El ámbito educativo no podía permanecer ajeno a estos acontecimientos, por lo que entre las medidas establecidas para evitar contagios se encuentra la implementación de clases virtuales,

lo que representa una serie de modificaciones radicales en comparación con las clases presenciales que establece el sistema educativo actual.

De esta manera, se han visto afectados más de 4.705.400 alumnos en 5.535 instituciones en el nivel de educación superior (SEP, 2019), por lo que es importante identificar las situaciones problemáticas y las estrategias de afrontamiento que utilizan los alumnos ante el estrés generado por las clases virtuales debido a la pandemia, y así contribuir a que los alumnos reconozcan aquellas que son más eficientes para el manejo del estrés.

Dentro de las investigaciones que se han encontrado sobre el tema es posible identificar las que dan a conocer las estrategias utilizadas en relación con variables académicas (Casari et al., 2014; Castro et al., 2017; Chacón et al., 2018; Sicre y Casari, 2014); otras hacen referencia al estrés académico como desencadenante de manifestaciones de orden físico, psicológico y social, dado lo cual surge la necesidad de estrategias que permitan el afrontamiento del mismo (Rodríguez-Fernández et al., 2020; Valdivieso et al., 2020); de igual forma se trabaja acerca de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento (Piergiovanni y Depaula, 2018).

Del mismo modo, se encontraron investigaciones en relación al tema que motiva el presente artículo, esto es, problemáticas y estrategias de los estudiantes ante el estrés provocado por las clases virtuales en tiempos de pandemia (Acevedo y Amador, 2021; González-Jaimes et al., 2020); sin embargo, existe una notable carencia de investigaciones referentes a la población mexicana y sus necesidades específicas, y a las estrategias que dicha población aborda en virtud de su contexto, por lo que se hace pertinente la implementación de una investigación que aborde la dinámica del estudiantado universitario mexicano en relación con las estrategias que utilizan para el control del estrés provocado por las clases virtuales implementadas debido a la pandemia, ya que no son las mismas que existen en otros países.

Debido al brote de coronavirus que surge en México, se establece el acuerdo número 02/03/20, (Diario Oficial de la Federación, 2020) por medio del cual se suspenden las clases en todos los niveles educativos del país, estableciendo como receso escolar el período comprendido del 17 de marzo al 20 de abril, dando tiempo de que se tomaran las medidas pertinentes para implementar las clases de manera virtual. Tiempo después, las autoridades educativas prolongarían la ausencia en las aulas hasta el 17 de mayo y en algunas regiones del país hasta el 1 de junio, sin embargo, ante el nivel de contagio del COVID-19, se opta por la realización de clases virtuales emergentes, generando diversas manifestaciones por parte de padres de familia, alumnos, maestros y sociedad en general.

La pandemia muestra las dificultades que conlleva la implementación de clases a distancia, tales como: falta de planes y programas acordes, carencia de maestros aptos en materia de tecnología y de su aplicación, alumnos no familiarizados con el sistema virtual, dificultades para acceder a herramientas tecnológicas como computadora, celular, internet, etc., por lo que los resultados probablemente no han sido los esperados. Frente a lo anterior, los estudiantes han requerido de la implementación de diversas estrategias que les permitan salir adelante de la problemática generada por las clases a distancia y el estrés que ello puede generar.

Concluyendo, la situación que se vive en la escuela mexicana actual por la pandemia está lejos de terminar, y los estragos que se derivan de ella mucho menos, por ello, se deben establecer medidas que permitan apoyar a los alumnos en el afrontamiento del estrés académico y de esta manera minimizar en la medida de lo posible las situaciones negativas académicas, físicas, psicológicas y sociales por el trabajo virtual en período pandémico.

Método

La presente investigación es de tipo cualitativo, los participantes son 18 estudiantes del sexto semestre de la carrera de Diseño Multimedia de la Universidad Autónoma de Durango,

ubicada en la ciudad de Victoria de Durango, Dgo. Los instrumentos utilizados fueron: un cuestionario realizado por medio de un formulario google, para lo cual se invitó a 12 alumnos a contestarlo; y un grupo focal realizado con 6 alumnos, llevado a cabo de manera presencial.

En referencia al cuestionario se puede especificar que consta de 10 preguntas de respuesta abierta, con 2 ítems de carácter sociodemográficos, mismos que permitirán conocer el sexo y la edad de los encuestados. En cuanto al grupo focal, se lleva a cabo con los alumnos que no participan en el cuestionario; siendo grabado para su posterior análisis.

Ambos instrumentos se analizaron y estructuraron en los correspondientes códigos, familias y categorías que permitieron conocer las relaciones entre cada uno de ellos, para lo cual se utilizó el programa Atlas ti versión 7.5; después de lo cual se procedió a la reestructuración del contenido e interpretación del mismo para luego obtener las conclusiones correspondientes de acuerdo a los resultados obtenidos.

Resultados

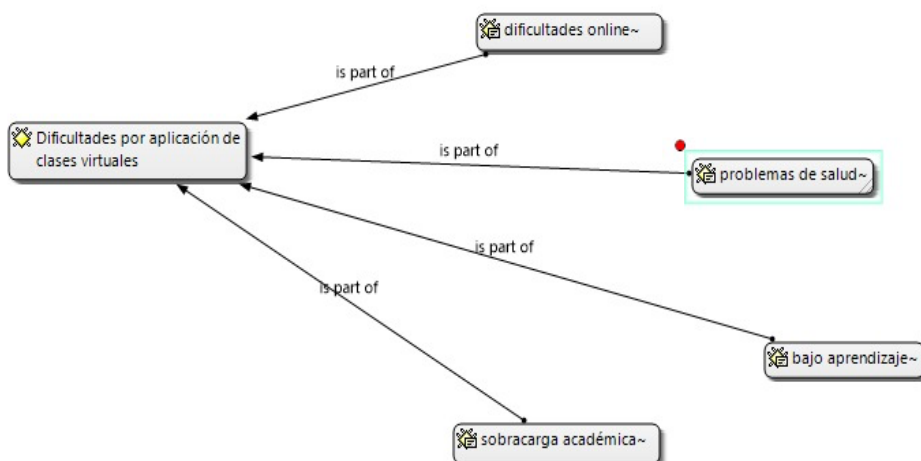
A través del análisis correspondiente, se pudo determinar la existencia de nueve familias, mismas que al ser analizadas permitieron la estructuración de tres categorías.

CATEGORÍA FINAL 1. *Dificultades por aplicación de clases virtuales.*

Esta primera categoría, (ver Figura 1), se compone de cuatro familias: a) – Sobrecarga académica, siendo su código principal: exceso de tareas y saturación de contenidos y b) - Dificultades online; en la que se mencionan importantes aspectos como: accesibilidad, adaptación, asignaturas online y disponibilidad. c) -Bajo aprendizaje con códigos como: poco aprendizaje, aprendizaje deficiente, y aprovechamiento; otra familia corresponde a: d) - Problemas de salud, con códigos referentes a problemas psicológicos y físicos.

Figura 1

Dificultades por aplicación de clases virtuales



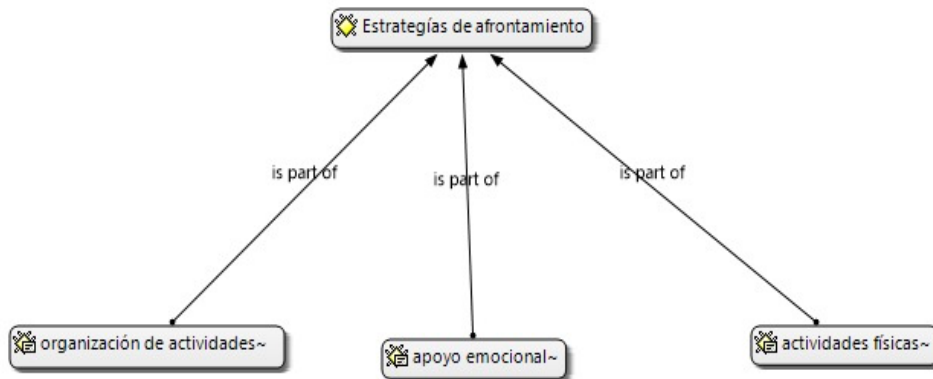
CATEGORÍA FINAL 2. *Estrategias de afrontamiento.*

En la categoría 2, (ver Figura 2), se encuentran tres familias. La primera de ellas es la de:

a) - Organización de actividades, la cual presenta los siguientes aspectos: calendarización, compromiso escolar y pertinencia. Por otro lado también se encuentra: b) - Apoyo emocional, cuya estructura manifiesta códigos como: dialogar, entretenimiento, formas de entretenimiento, redes sociales, relajación auditiva, salud mental, ser positivo y técnicas de relajación. Y finalmente se encuentra la familia denominada: c) - Actividades físicas, cuyos elementos principales son: actividad deportiva, actividad artística, actividad culinaria, bienestar físico, convivencia con mascotas, descanso y salud física.

Figura 2

Categoría Estrategias de afrontamiento.

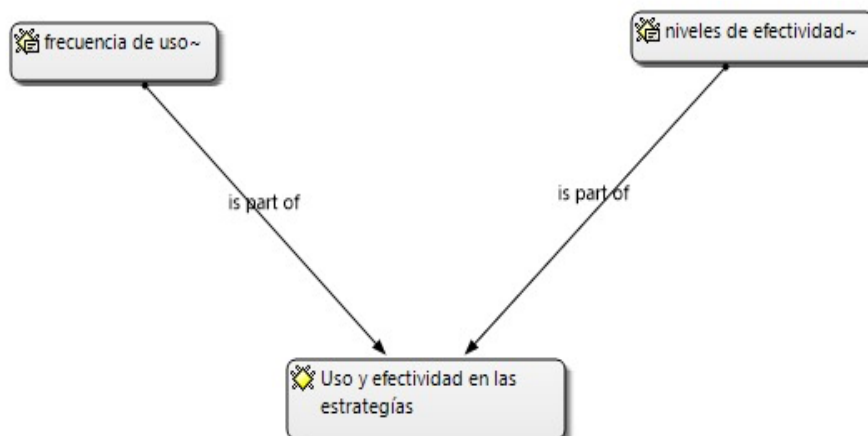


CATEGORÍA FINAL 3. *Uso y efectividad de estrategias.*

Esta categoría, que se esquematiza en la Figura 3, está conformada por dos familias: a) - Frecuencia de uso con los siguientes códigos: de manera cotidiana, de manera ocasional, en forma frecuente, prácticas habituales, realización diaria, tarde y noche y b) - Niveles de efectividad, cuyos elementos principales son: alta, media, baja y satisfecho.

Figura 3

Categoría Uso y efectividad en las estrategias



Discusión de los resultados

Después de haber analizado la diversidad de códigos obtenidos y de su estructuración en tres categorías, se procede al análisis y discusión de las mismas. Para ello, se realiza una revisión de algunos sustentos teóricos, así como los referentes empíricos que fundamentan el presente estudio.

Dentro de la primera categoría: *Dificultades por la aplicación de clases virtuales*, los alumnos mencionan que existen múltiples problemáticas generadas de un cambio radical de las clases presenciales a clases virtuales emergentes dada la situación de pandemia que existe en la actualidad. Entre las más representativas se encuentra la excesiva carga de trabajos que los docentes solicitan a los alumnos y las dificultades que implica el recibir las clases en línea, ya que han generado en los estudiantes problemas de salud y un bajo aprendizaje de los contenidos correspondientes al semestre que cursan.

Los estudiantes se refieren a ello de acuerdo a los siguientes términos:

A1: Si pues por ejemplo en mi caso este (mira hacia otro lado, mueve sus manos) unos profes no son nada flexibles, y a veces los maestros no contestan los watts y si exigen mucho. Quieren las tareas para la noche cuando antes se las entregábamos durante la clase del día siguiente.

A3- Pienso que uno no aprende bien, no aprende como debería aprender y siento que los profesores si hacen bien su trabajo pero falta más lo práctico. Es que digo que es diferente de los dos lados. Nosotros nos falta más conocimiento que nos proporcione los profes pero no nos pueden proporcionar tanto porque pues está complicado.

A4- Es muy difícil pues cuando falla el internet no se le entiende a los profes o me falla a mí y ya no entre a la clase o muy tarde y pues también encargan mucha tarea.

Por su parte, Mendoza (2020) afirma con respecto a la diferencia entre clases virtuales y presenciales que:

Si se piensa que son iguales por tratarse de educación, es un error. Es cuestión de cómo se construye el evento educativo en cada una. Los elementos propios de la educación a distancia –que la hacen diferente de la educación presencial– impactan en el actuar docente, el aprendizaje del alumno y la consecución de los objetivos programáticos e institucionales. Una diferencia evidente es el uso de la tecnología como un mediador de la educación a distancia. En general, la presencia de las tecnologías ha empujado a la sociedad hacia un cambio de paradigma en la vida cotidiana, desde los aparatos que tenemos en el hogar hasta las formas en que nos comunicamos. (p.344)

Dado lo anterior, Pérez, (2012) puntualiza que: las tecnologías inteligentes como Internet no pueden considerarse simples vehículos que transportan la información, sino que, al ampliar y complejizar el proceso de acceso, procesamiento y expresión del conocimiento, modifican sustancialmente la manera en la que el individuo se construye a sí mismo, comprende el contexto y se comprende a sí mismo. (p. 55)

Por su parte, Mendiola, citado por Mendoza (2020) afirma que:

Mientras que en un aula el profesor tiene la inmediatez de la comunicación con sus alumnos, en un evento a distancia la interacción depende de conexiones, velocidad de transmisión de datos, video y audio de calidad. Estar en dos dimensiones en vez de tres es un factor de agotamiento psicológico y hay que emplear mayor esfuerzo en expresarse y en comprender al otro. (p. 346)

Debido a ello, los estudiantes que se han visto obligados a cambiar sus clases de tipo presencial por una educación netamente virtual, han enfrentado problemas con respecto a una

sobrecarga de tareas por parte de los docentes y dificultades para tomar clases online, lo que deriva en fuertes problemas de salud y en un bajo aprendizaje.

En la segunda categoría denominada *Estrategias de afrontamiento*, se muestran las diversas formas en que los alumnos han intentado desarrollar con éxito sus clases desde la perspectiva online. Algunas de estas estrategias se refieren a la búsqueda de una mejor organización de sus actividades escolares, calendarizando y priorizando algunas de manera pertinente, así como intentando mostrar un mayor compromiso en la elaboración de las mismas. Por otro lado, hay quienes han encontrado apoyo emocional en amigos y familiares, ponderando el diálogo cara a cara, con video llamadas o a través de redes sociales, de igual forma, han implementado formas de entretenimiento, de relajación, que les permitan lograr una actitud más positiva y una salud mental óptima para llevar a cabo de manera exitosa su labor en el ámbito escolar. Otros más, llevan a cabo alguna actividad deportiva, artística, culinaria, convivencia con mascotas, tiempos de descanso y en general la búsqueda de la salud física y mental.

Sobre esto, los estudiantes afirman:

E1-Dibujar ha sido una gran ayuda en momentos de estrés. También me ayuda el ver series, películas y últimamente ver "streamers" me relaja mucho. También estar con mi mascota y conocer gente nueva por internet. Y también escuchar música ayuda mucho.

E6-Organizar mi tiempo, hacer actividades que me gustan y relajen, descansar, cuidar mi salud.

A6: Pues yo he tratado de organizarme. Anoto en una agenda las tareas y las fechas de entrega para poder hacerlas a tiempo. También trato de tener siempre un lugar para hacer mis tareas, tranquilo y en silencio para poder concentrarme. También escucho música tranquila.

Es importante establecer la postura de Lazarus y Folkman (1986) con respecto al tema que nos ocupa, ya que dichos autores consideran que las estrategias de afrontamiento son: "aquellos

esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo". (p.141) Lo anterior permite deducir que cada uno de los estudiantes establece de manera personal ciertas situaciones como estresantes y de la misma forma, busca las estrategias que personalmente considera como factibles para el enfrentamiento del estrés.

Por su parte, Cruz y Vargas (2005) afirman que “varios estudios han mostrado que el desempeño (performance) de una persona sujeta a tensión o presión aumenta hasta cierto punto para luego decaer si la presión lo sobrepasa”. (p. 75) Debido a lo anterior, es necesario que se analicen las estrategias de afrontamiento exitosas para disminuir el nivel de estrés académico en los estudiantes que afrontan el cambio a clases presenciales con motivo de la pandemia de COVID-19, pues “quien no lo hace, puede poner en peligro su salud y su tranquilidad, mientras que quien conoce y pone en práctica acciones adecuadas para prevenirlo y afrontarlo puede disfrutar de un estilo de vida más sano y más satisfactorio”. (Naranjo, 2009, p. 171)

Las estrategias de los alumnos han sido primordialmente tendientes a la organización de sus actividades, de la búsqueda de apoyo emocional y de la realización de diversas actividades físicas como el deporte.

Finalmente en la tercera categoría denominada *Uso y efectividad de estrategias*, se hace mención de la frecuencia en que los estudiantes utilizan las estrategias de afrontamiento planteadas con anterioridad, y la efectividad de las mismas en las situaciones estresantes que viven antes, durante y después de las clases virtuales diarias.

Al respecto los alumnos comentan que:

EI-Depende de que tanto estrés tenga. Algunas cosas son más efectivas si tengo menos estrés.

A1: Si te libera mucho de hecho estar haciendo una actividad que te distraiga, a pesar de que uno esté pensando mucho en esa actividad como en alguna tarea o en algún proyecto por uno como quiera la preocupación hace que pienses muy seguido en eso. Entonces de alguna actividad que en verdad te interese permita concentrarte solamente en esa actividad hace que te olvides de lo demás entonces si yo creo que lo mío sería como en un noventa, noventa y cinco por ciento.

A6: Hijole, pues como que varía. A veces son muy efectivas pero otras como que traigo otros problemas y no funcionan. Pero en general sí.

Para establecer un referente teórico en esta categoría, es importante tomar en cuenta a Figueroa et al.,(2005) quienes consideran que a medida que el individuo logra un mejor control frente a una situación estresante, es posible establecer que se cuenta con una estrategia de afrontamiento exitosa, ya que proporciona una notoria disminución del estrés y una sensación de bienestar.

Viñas y Caparrós (2000) (como se citó en Avila, et al., 2014) “constatan que las estrategias de afrontamiento pueden regular o mediatizar consecuencias negativas para la salud que trae consigo el estrés, ya que disminuye la competencia inmunológica del individuo”. (p.23)

Finalmente, Avila et al., (2014) concluyen que “los jóvenes que utilizan estrategias enfocadas en la solución acertada de la situación estresante tienen mayor probabilidad de obtener un buen rendimiento académico”. (p. 38)

Las estrategias utilizadas por los jóvenes universitarios son consideradas por ellos mismos como buenas, pero también establecen la necesidad de conocer otras que les permitan afrontar las problemáticas que viven con las clases virtuales por la pandemia mundial existente.

Conclusiones

A través de la información recabada por medio de las herramientas descritas con anterioridad y del análisis de la misma, es posible concluir lo siguiente:

Los alumnos consideran que existen serias dificultades derivadas de la implementación de clases virtuales como parte de las modificaciones inherentes a la protección de los estudiantes universitarios por la pandemia de COVID-19; entre las que se encuentran la sobrecarga académica, dificultades referentes a la accesibilidad, adaptación a la forma de trabajo online, a la complicación para el estudio de ciertas asignaturas que por su contenido no son muy accesibles en el sistema en línea, entre otras; lo que deriva en un bajo aprendizaje y problemas de salud.

Algunas de las estrategias que se implementaron para el afrontamiento de dichas problemáticas ha sido una mejor organización de las tareas, la búsqueda de apoyo emocional mediante el diálogo con amigos y familias, la relajación y el entretenimiento, y de la misma manera, la realización de actividades físicas.

Las estrategias utilizadas son consideradas por los estudiantes como buenas en general, dado lo cual las utilizan con cierta frecuencia; pero afirman que es necesaria la búsqueda de otras nuevas que eleven la efectividad para el logro del bienestar físico, psicológico y mejorar el nivel de aprendizaje.

Referencias

Acevedo, K. y Amador, D. (2021). Estrés, estrategias de afrontamiento y experiencia académica en estudiantes universitarios en tiempos de poandemia del COVID-19. La experiencia de Nicaragua y Chile. *Revista Torreón universitario*, 10(27), 45-58.
<https://doi.org/10.5377/torreon.v10i27.10839>

- Avila, A., Jimenez, D. y Burgos, J. (2014), Estilos y estrategias de afrontamiento y rendimiento académico: una revisión empírica. Volumen 1 • Número 1 • Julio - Diciembre 2014 • Págs. 15 – 44. <https://core.ac.uk/download/pdf/268537821.pdf>
- Casari, L., Anglada, J. y Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología* 32(2). 243-269.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472014000200003
- Castro, J., Restrepo, N. y Mendivelso, M. (2017). *Estrés académico, estrategias de afrontamiento y relación con el rendimiento académico en universitarios. Estudio teórico*. Tesis doctoral. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/12225>
- Chacón, C., Rodríguez, M. y Tamayo, R. (2014). *Estrés y rendimiento académico en los estudiantes de primer año de la escuela de medicina de la universidad Pablo Guardado Chávez 2017-2018*. <https://static.elsevier.es/jano/estresyrendimiento.pdf>
- Cruz, C. y Vargas, L. (2005). *Estrés. Entenderlo es manejarlo*. México: Alfa Omega.
- Diario Oficial de la Federación, (2020). *Acuerdo número 02/03/20*.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Figuroa, M., Contini, N., Lacunza, A., Levín, M., y Suedan, A. (2005). Estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de psicología*, 21(1), 66-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16721108>
- González-Jaimes, N., Tejeda-Alcántara, A., Espinosa-Méndez, C. y Ontiveros-Hernández, Z. (2020). *Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por COVID-19*.
<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/756>
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, Martínez Roca.

- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México). vol. L, núm. Esp.-, pp. 343-352, 2020
<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Naranjo, P. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista de Educación*, 33(2), 171-190.
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. España: Ediciones Morata.
<https://docer.com.ar/doc/8v0vcv>
- Piergiovanni, L. y Depaula, P. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. RMIE [online]. 2018, vol.23, n.77, pp.413-432.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstractypid=S1405-66662018000200413yIng=esynrm=iso
- Rodríguez-Fernández, A., Maury-Sintjago, E., Troncoso-Pantoja, C., Morales-Urzúa, M. y Parra-Flores, J. (2020). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de carreras de salud de Santiago de Chile. *EDUMECENTRO vol.12 no.4 Santa Clara oct.-dic. 2020 Epub 30-Dic-2020*.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextypid=S2077-28742020000400001
- SEP (2019). Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2019). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional. Secretaría de Educación Pública.
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf
- Sicre, E. y Casari, L. (2014). Estrategias de afrontamiento en estudiantes de Psicología. *Revista de Psicología Journal of Psychology* Vol. 10 No. 20
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/5996>

Valdivieso, L., Lucas, S., Tous, J. y Espinoza, I. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario: educación infantil, primaria. *Revista Educacion XXI* 23(2) May
<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/25651>

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR

Laura Herrera Castañeda

l.herrerac02@gmail.com

Secretaría de Educación del Estado de Durango

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo describir las características de la Inteligencia Emocional de los estudiantes de Nivel Superior, es de tipo cualitativo, dentro de la cual se utilizaron las técnicas de Grupo Focal y la Encuesta, con la participación de 14 estudiantes de nivel superior, de Instituciones educativas ubicadas en la ciudad de Victoria de Durango.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante la herramienta de análisis de información cualitativa *Atlas ti* versión 7.5. Los hallazgos de la investigación muestran que son cuatro las características con las que cuentan los alumnos al llegar al nivel superior: 1) Percepción Emocional, donde aparecen el definir las emociones, comunicar emociones y evaluar las emociones; 2) Facilitación Emocional, donde se destaca el aceptar las emociones y razonar y visualizar emociones; 3) Comprensión Emocional, es decir han aprendido a etiquetar, identificar y clasificar así como categorizar emociones; 4) Regulación Emocional, donde se identifica que son receptivos a sentimientos negativos y positivos, reflexionan y manejan las emociones.

Palabras clave: emociones, inteligencia emocional, carga de trabajo.

Introducción

En las últimas décadas estamos viviendo un proceso de transformación y cambio en varias esferas sociales. El ritmo y la expansión de los mercados, la globalización, el impacto de nuevas tecnologías y escenarios de competencia de alto rendimiento son claves en la sociedad actual (Casano, 2015; Kalfa y Taksa, 2015; Minten y Forsyth, 2014; Moss y Richter, 2011, como se citó

en Gilar et al, 2019). La Inteligencia Emocional (IE), ha sido planteada como una alternativa frente al dinamismo que genera el concebir la inteligencia como un sinónimo de cociente intelectual, se postula que el desempeño de una persona en su vida está fuertemente condicionado por sus habilidades emocionales, lo cual le permitirá aprovechar su potencial intelectual, incluso, se afirma que la inteligencia se somete a las emociones cuando estas dominan las propias experiencias (Goleman, 1996). A pesar de ello, se promueve una integración que anule la falsa dicotomía pensamiento-emoción (Salovey et al., 1995).

La IE surge a partir del desarrollo del modelo de Salovey y Mayer (1990), siendo un constructo relativamente nuevo en psicología, y se propuso; como factor sumamente relevante en el éxito que una persona podía llegar a alcanzar en todas las áreas de su vida, siendo una capacidad susceptible de ser mejorada (Goleman, 1996). Desde el modelo que se desarrolla este trabajo, se estudia la habilidad para procesar la información afectiva, lo cual implica analizar la capacidad del individuo para procesar la información efectiva proveniente de las emociones tanto básicas como complejas, positivas como negativas y su eficacia para resolver los problemas cotidianos.

Como antecedentes investigativos de Inteligencia Emocional, se encontró que ha sido estudiada para ver la relación con los niveles de autoeficacia (Cisneros, 2020), conocer los rasgos de personalidad e Inteligencia (Mesa, 2017), habilidades clínicas desde el desgaste laboral en médicos pasantes de servicio social (Ortíz-Acosta, 2019), inteligencia Emocional y rendimiento académico (Pulido, 2019), engagement académico e inteligencia emocional en el rendimiento escolar (Clemente, 2019), importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente (Cejudo y Delgado, 2017), inteligencia emocional y práctica deportiva (Zurita-Ortega et al., 2018), ante esto, se hace evidente que no se ha atendido un espacio primario sobre este objeto de estudio: la inteligencia emocional a través de la percepción de estudiantes de nivel superior.

Una buena prueba del creciente interés por analizar la influencia de las emociones en todos los ámbitos de la vida, en el progresivo desarrollo que se está produciendo en los últimos años en el ámbito de la Inteligencia Emocional, desde que Peter Mayer y John Salovey emplearon por primera vez el término continuando con una tendencia iniciada con otros grandes psicólogos como Wechsler (1940), Gardner (1983) o Sternberg (1988). Estos investigadores sin desvalorizar la importancia de los aspectos cognitivos, reconocían el valor de lo esencial de algunos componentes llamados “no cognitivos”, es decir, factores afectivos, emocionales, personales y sociales, como predictores adecuados de nuestras habilidades de adaptación y éxito en la vida (Fernández-Berrocal et al., 2010).

No obstante, quedó relegado al olvido durante cinco años hasta que Daniel Goleman, psicólogo y periodista americano con una indudable vista comercial y gran capacidad de seducción y sentido común, convirtió estas dos palabras en un término de moda al publicar su libro *Inteligencia Emocional* (Goleman, 1995, como se citó en Bisquerra, 2012); donde la tesis principal se resume en que necesitamos una nueva visión del estudio de la inteligencia humana más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales, que resalte la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social. Esta idea tuvo una gran resonancia en la opinión pública y, a juicio de autores como Epstein y Kanwisher (1998), parte de la aceptación social y de la popularidad del término se debió principalmente a tres factores:

1. El cansancio provocado por la sobrevaloración del cociente intelectual (CI) a lo largo de todo el siglo XX, ya que había sido el indicador más utilizado para la selección de personal y recursos humanos;
2. La antipatía generalizada en la sociedad ante las personas que poseen un alto nivel intelectual, pero que carecen de habilidades sociales y emocionales;

3. El mal uso en el ámbito educativo de los resultados en los test y evaluaciones de CI que pocas veces pronostica el éxito real que los alumnos tendrán una vez incorporados al mundo laboral, y que tampoco ayudan a predecir el bienestar y la felicidad a lo largo de sus vidas. (p. 16)

Después del surgimiento, de las diferentes acepciones de inteligencia emocional, Salovey y Mayer reconstruyen esta definición, reconociendo que manifestaba algunas carencias en diversas situaciones, puesto que consideraba solamente la regulación de las emociones, omitiendo la relación entre los sentimientos y el pensamiento, proponiendo la siguiente definición:

La inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender la emoción, el conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997, p.10)

Es por esto que, el estudio sobre las habilidades de Inteligencia Emocional, con las que cuentan los estudiantes de Nivel Superior; tiene como objetivo: Describir las características de la Inteligencia Emocional de los estudiantes de Nivel Superior.

Método

Al pretender identificar lo que piensan y perciben los estudiantes de nivel superior sobre las características de la Inteligencia Emocional que han adquirido durante su trayectoria escolar, la presente investigación es de tipo cualitativa, dentro de la cual se utilizaron las técnicas de Grupo Focal (Álvarez-Gayou, 2003) y la Encuesta (Taylor y Bogdan, 1987).

Los participantes en la presente investigación fueron 14 estudiantes de educación superior, de diversas instituciones; 7 estudiantes del Instituto Tecnológico de Durango, 4 estudiantes de la Facultad de Psicología y Comunicación Humana de la Universidad Juárez del

Estado de Durango y 3 de la Universidad Tecnológica de Durango, cuyas edades oscilan entre 18 y 21 años.

El instrumento utilizado fue el cuestionario, el cual fue enviado a través de Google forms a seis estudiantes, con la finalidad de llegar a más estudiantes, el cual está conformado por 16 preguntas, construidas de acuerdo a las cuatro habilidades del modelo de Salovey y Mayer (1990): Percepción emocional, Facilitación emocional, Comprensión emocional y Regulación emocional, diseñadas de manera que las respuestas fueran largas y descriptivas.

Otro de los instrumentos utilizados fue un guion del moderador del grupo focal compuesto por cinco preguntas detonadoras: ¿Cómo ha sido para ti el cambio de actividades en la escuela?, Cuando la carga de tareas escolares es excesiva, ¿cuál es tú estado de ánimo?, ¿Qué emociones te permiten llevar a cabo y de mejor manera tus actividades escolares y por qué?, En situaciones donde has realizado un mayor esfuerzo en un proyecto escolar y no se te reconoce; ¿Qué sentimiento te provoca y por qué?, ¿Qué acciones te permiten relacionarte de la mejor manera con tus compañeros? El grupo focal se llevó a cabo, convocando a una reunión virtual la cual fue videograbada para su posterior captura de texto, se hicieron codificaciones y categorizaciones buscando significados, relaciones de identidad e intencionalidades manifiestas, dicho análisis fue realizado con la herramienta de análisis de información cualitativa *Atlas Ti* versión 7.5, posteriormente las respuestas fueron reconstituidas, integrando con ello, el cuerpo de conclusiones en torno a los resultados del estudio.

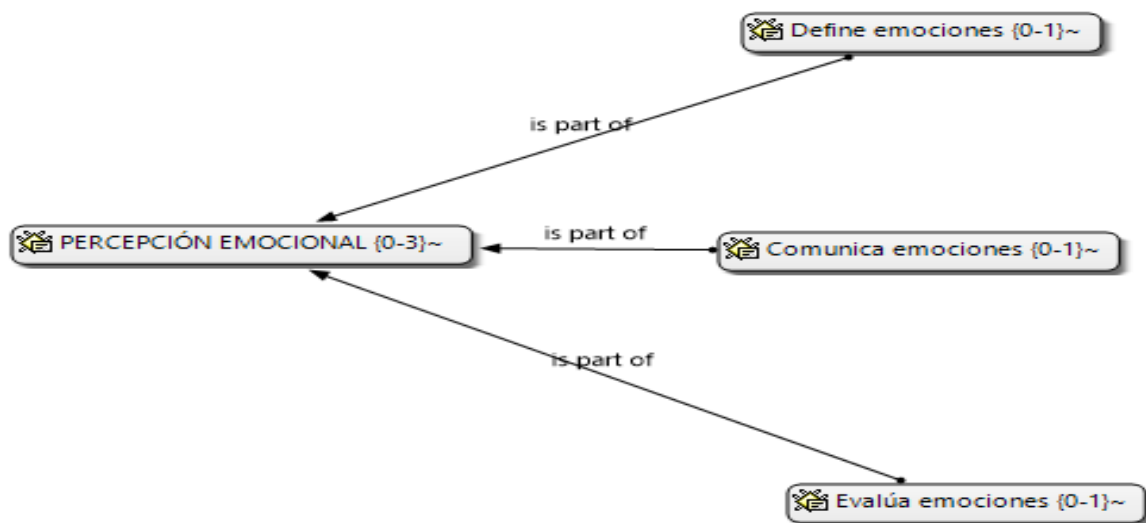
Resultados

Los resultados muestran la existencia de 4 categorías finales sobre las principales emociones que han tenido los alumnos de nivel superior. Dichas categorías se exponen a continuación:

En la Figura 1 se puede observar la *CATEGORÍA FINAL 1. Percepción Emocional*. Esta categoría final de análisis se compone de tres familias: 1) Define emociones, donde sus principales códigos son: Preocupación por la calificación, 2) Comunica emociones, donde aparecen códigos como: Enojo con factores externos y comodidad de trabajo en casa y 3) Evalúa emociones, donde se destacan aspectos como: Poco tiempo de entrega, Presión por el exceso de trabajo y Tranquilidad.

Figura 1

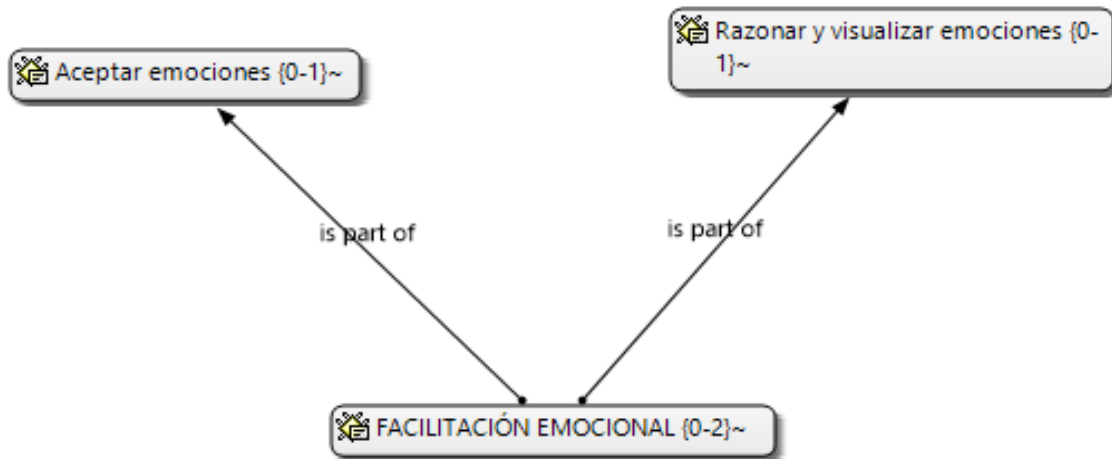
Familias que son parte de la categoría Percepción Emocional.



En la Figura 2 se esquematiza la *CATEGORÍA FINAL 2. Facilitación Emocional*. Esta categoría final de análisis se compone de tres familias: 1) Aceptar emociones, donde sus principales códigos son: adaptación, felicidad, liderazgo y tranquilizarse, 2) Razonar y visualizar emociones, donde aparecen códigos como: organizar el trabajo en cuanto al tiempo, optimismo, cansancio por sobrecarga de trabajo y tolerancia.

Figura 2

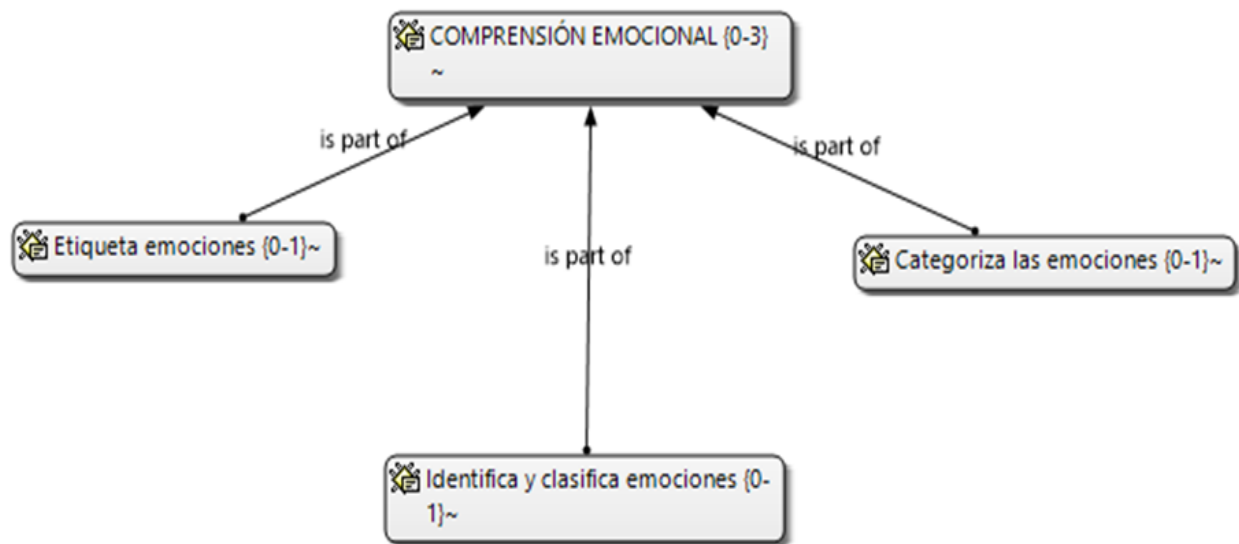
Familias que son parte de la categoría Facilitación Emocional.



En la Figura 3, se describe la *CATEGORÍA FINAL 3. Comprensión Emocional*. Esta categoría se integró por tres familias: 1) Etiqueta emociones, donde aparecen los códigos como: Frustración con gran número de repeticiones, impotencia, desesperación y angustia, 2) Identifica y clasifica emociones, donde se aprecian códigos como: Estrés, esfuerzo no reconocido, me gusta lo que estudio y 3) Categoriza las emociones, donde se destacan aspectos como: Actividades de interés, vergüenza y mejorar el estado de ánimo.

Figura 3

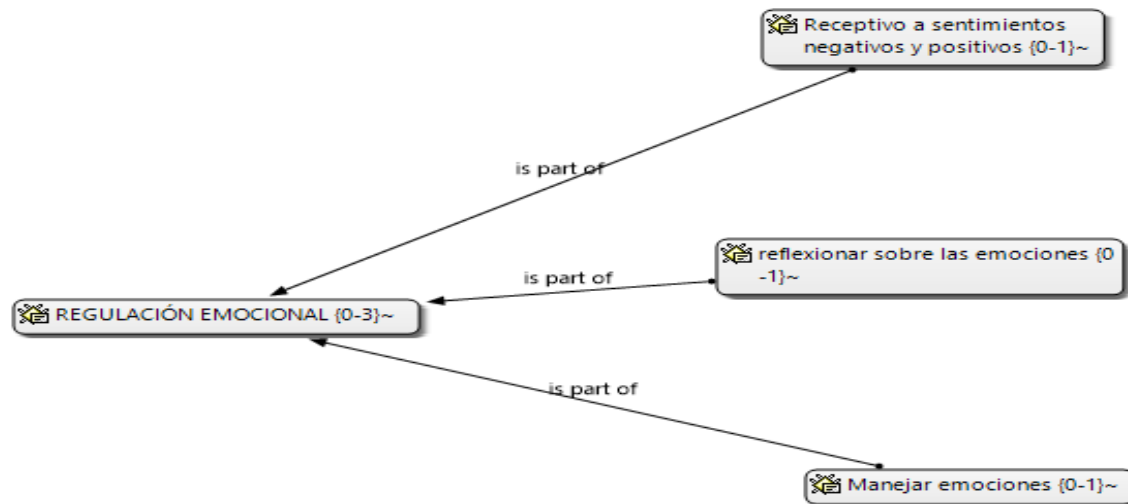
Familias que son parte de la categoría *Comprensión Emocional*.



En la Figura 4 se muestra la *CATEGORÍA FINAL 4. Regulación Emocional*. Esta cuarta categoría se integró por tres familias: 1) Receptivo a sentimientos positivos y negativos, donde aparecen de forma muy importante los códigos negativos como: Falta de conocimiento, falta de organización, falta de concentración, no hay trabajo colaborativo y realizar de la mejor manera las actividades, 2) Reflexionar sobre las emociones, donde se identifican códigos como: Empatía e incertidumbre por el futuro y 3) Manejar emociones, donde sus principales códigos son: Inteligencia emocional, automotivación y autoevaluación.

Figura 4

Familias que integran la categoría de Regulación Emocional.



Discusión de los resultados

Enseguida se realiza la discusión de las cuatro categorías resultantes, es decir, de las principales características que se identifican de Inteligencia Emocional de estudiantes de nivel superior.

Dentro de la categoría 1 Percepción Emocional, los estudiantes mencionan que han aprendido a definir, comunicar y evaluar emociones. Por su parte, los estudiantes expresan que han aprendido aspectos de la percepción emocional, al expresar que.

“He sentido muchas emociones entre ellas, Yo creo que la frustración es de las principales, porque es difícil que las cosas sean en equipo, no puedes ver a tus compañeros a todos dispongamos de horario, no dispongamos de los recursos y el hecho de que todos estamos como en una cotidianidad ha sido muy complejo porque no siempre dispones de la gente y es comprensible porque tú estás en tu hogar, tú tienes tus actividades, tienen sus ocupaciones y de verdad, ha sido muy complejo” (E3GF)

“Enojada, porque quiero hacer todo y no puedo, quiero hacer toda la tarea, no sentirme presionada pero no lo puedo hacer” (E2GF)

De acuerdo con Mayer y Salovey (1997), la Percepción Emocional, es “la habilidad para expresar correctamente nuestros sentimientos y las necesidades asociados a los mismos”. (p.95)

De igual manera para Mayer y Salovey, 1997, la Percepción Emocional es “la capacidad de discriminar entre expresiones precisas e imprecisas, honestas o deshonestas”. (p.93) Entonces, las principales características con las que cuentan los alumnos de nivel superior, son sobre tres procesos específicos que son parte de la percepción Emocional: Definir emociones, comunicar emociones y evaluar emociones.

Dentro de la segunda categoría llamada Facilitación Emocional, la cual refleja la capacidad para analizar emociones, apreciar su probable tendencia en el tiempo y la comprensión de sus resultados (Frijda, 1988, como se citó en en Mayer et al., 2004b).

Por su parte, los estudiantes expresan que han aprendido a tener una Facilitación Emocional, al expresar que.

“Pues por el nivel en el que en el que nos encontramos que es ya pues muy importante para nuestro futuro, también siento que he sentido, que estoy un poco perdida en tanto como a mis tiempos, batallo mucho para organizarme y ese tipo de cosas, pero al mismo tiempo he hallado más tiempo para como para concentrarme en mi misma, pero pues sí es muy más complicado llevar la escuela, ya que a lo que la escuela se refiere es mucho más difícil” (E5GF).

“En mi caso siempre trato de no. Pues sí como a no estresarme o no agobiarme tanto por la por las cosas, entonces yo lo que trato de hacer es como ir haciendo las cosas a mi tiempo, obviamente como organizada pero si llega un punto en el que me siento como sin ánimos no tengo muchas tareas y así me siento como sin ánimos de hacer las cosas entonces pues sí, en ese aspecto sí batallo, pero generalmente trato de tranquilizarme” (E4GF).

“Respirar profundo, y pensar en cosas positivas, es esencial en como eliminar el conflicto”
(E5CT).

De acuerdo con Mayer y Salovey (1997), esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. También ayudan a priorizar nuestros procesos cognitivos básicos, focalizando nuestra atención en lo que es efectivamente importante.

En función de los estados emocionales, los puntos de vista de los problemas cambian, incluso mejorando nuestro pensamiento creativo. Es decir, esta habilidad plantea que nuestras emociones actúan de forma positiva sobre nuestro razonamiento y nuestra forma de procesar la información (Fernández Berrocal y Extremera, 2005).

Por lo tanto, La Facilitación Emocional se erige como una más de las características de Inteligencia Emocional en los estudiantes de nivel superior, en donde el razonar y visualizar las emociones, así como el aceptar las emociones, son sus elementos más distintivos.

Sobre la Comprensión Emocional, tercera categoría resultante, se hace evidente que los alumnos han aprendido a lo largo de su vida escolar, que es necesario etiquetar a las emociones, identificarlas así como clasificar las emociones y categorizar las emociones, a lo que los estudiantes expresan:

“Yo siento como preocupación un poco por el hecho de no saber si se me van a seguir empalmando, sí las voy a alcanzar a tiempo porque creo que eso también es como un factor muy importante, que ahorita estamos como muy expensas de las plataformas también, que si se le cae el internet, que cualquier cosa, entonces a mí pues sí me estresa un poco el hecho de depender de algo como tan sencillo, para lo que está complicado, este también cansancio. porque apenas voy terminando una tarea y ya tengo otras dos encima Entonces es como un círculo que no acaba y

no cabe, no acaba y creo que eso es lo que a estas alturas, Al menos yo, me siento como desesperada porque ya terminé este ciclo”(E5GF).

“Con ayuda de algún tipo factor externo, ya sea que nos pasara algo anteriormente que nos dio gusto que estemos alegres por eso que a lo mejor por ese mismo estado de ánimo, que ya traemos desde antes es como que nos hacemos más tolerantes al trabajo a la situación a la que nos tenemos que enfrentar por más adversa que sea, no. Y pues yo creo que sería un poco, como contagiarse y sacar todos los problemas adelante” (E1GF).

De acuerdo con Fernández Berrocal y Extremera (2005), La comprensión emocional implica la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica una actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones.

De acuerdo con Mayer y Salovey (1997), incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas, por ejemplo, las generadas durante una situación interpersonal así, como contiene, la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros.

Entonces, las principales características que han adquirido los estudiantes universitarios de Inteligencia Emocional, son sobre tres procesos específicos que son parte de la Comprensión Emocional: Etiquetar las emociones, identificar y clasificar las emociones y categorizar las emociones.

Finalmente, dentro de la cuarta categoría llamada Regulación Emocional, la cual alude a que comprende el manejo de las emociones, incluyendo necesariamente la personalidad; las emociones serian controladas en el contexto de las metas individuales, el conocimiento de sí mismo y la conciencia social (Gross, 1998, como se citó en Mayer et al., 2004b).

Por otra parte, los estudiantes expresan que han aprendido a regular sus emociones cuando expresan que:

“Yo, pues en primer lugar sería tranquilizarme yo para hacer las cosas bien, Yo creo que también, pasa que como esa admiración hacia otras personas de por qué si ellos pueden yo no voy a poder, si me explico?, o sea, como, que es así como echarme porras a mí misma, de que a fuerzas tengo que poder porque tengo que poder, este, o también, pues no sé cómo ese interés también dependiendo de las materias, Yo creo que siempre materias que te interesa más entonces, o el tema entonces por ejemplo ahorita en este semestre, bueno hay una materia que a mí me llama mucho la atención sobre adultos mayores y así y esas tareas, se me hacen pues interesantes hacerlas, y también como esa satisfacción de cuando haces las cosas bien y tus maestros pues no sé, te mandan si quiera un mensajito así de muy buen trabajo o algo así, o sea, como esa situación de reconocimiento que tienes por lo que estás haciendo pues” (E4GF).

“Como analizar más objetivamente, qué es lo que de verdad se puede mejorar y bueno ya en el caso de que no encuentre nada para modificarlo o hacer mejor las cosas, pues ya sería el sentimiento de resignación más que otra cosa, pero me parece que son contados no, porque lo mejor siempre se puede seguir mejorando y yo creo que sería cuestión de pues simplemente tomarlo como un aprendizaje, como una experiencia y ver cómo que se puede hacer mejor para otra vez, ¿No? Esto al menos a los criterios que tienen el profesor en el momento” (E1GF).

“Yo pienso que pues ser empáticos con nuestros compañeros que a final de cuentas pues están pasando si no es exactamente por las mismas situaciones Pues todos estamos. Es lo mismo o sea, pues por lo que estamos viviendo y yo creo que también otra cosa sería, por ejemplo la confianza, o sea, el saber que no sé si es un trabajo en equipo o sí tenemos que hacer algo en parejas y pues yo tengo que saber que mi compañero va hacer las cosas bien para yo estar

seguro de que vamos a entregar algo. Bueno, algo bien hecho, pues que se pueda entregar ¿verdad?” (E7GF).

De acuerdo con Fernández Berrocal y Extremera (2004b), es la habilidad más compleja de la IE. Esta dimensión incluiría la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad, la capacidad para regular las emociones de los demás, poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional.

Por otra parte, de acuerdo con Mayer y Salovey (1997), la capacidad para regular las emociones de los demás, poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional que modifican tanto nuestros sentimientos como los de los demás, esta habilidad alcanzaría los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual.

Entonces, esta categoría final, Regulación Emocional identificada como la más compleja de obtener para los estudiantes de nivel superior, se compone de procesos como el ser receptivo a sentimientos negativos y positivos, reflexionar sobre las emociones y manejar las emociones.

Conclusiones

Es innegable lo importante que resulta hacer evidentes las características con las que cuentan los estudiantes de nivel superior, para potenciar su personalidad, así como las fortalezas y áreas de oportunidad como estudiantes. Los estudiantes exponen que en cuanto a la Inteligencia Emocional, cuentan con la definición, comunicación y evaluación de las emociones, las cuales son parte de la Percepción Emocional.

Los estudiantes han aprendido que la Facilitación Emocional, es donde se destacan dos aspectos fundamentales: el razonar y visualizar emociones, así como el aceptar las emociones.

Los estudiantes también cuentan con la Comprensión emocional, donde se tienen tres procesos: Etiquetar, identificar y clasificar así como categorizar las emociones.

Finalmente, los estudiantes han aprendido que el contar con Inteligencia Emocional es algo complicado, es donde se atiende la Regulación Emocional, necesitando ser receptivo a sentimientos negativos y positivos, reflexionar y manejar las emociones.

Referencias

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.

Berrocal, P. F., y Pacheco, N. E. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (66), 85-108.

Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. *Cómo educar las emociones*, 24-35.

Clemente Castillo, C. D. P. (2020). Engagement académico e inteligencia emocional en el rendimiento escolar en estudiantes del VII ciclo de secundaria en una institución educativa en Santa Anita, 2019.

Cisneros Flores, K. Y. (2020). Resiliencia y rasgos de personalidad en estudiantes de una universidad privada.

Epstein, R. y Kanwisher, N. (1998). Una representación cortical del entorno visual local. *Nature* 392 (6676), 598-601.

Fernández Berrocal, P., Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. ISSN: 0213-8646. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>

- Fernández-Berrocal, P., Ruiz, D., Extremera, N. y Cabello, R. (2009). ¿Es posible crear una escuela emocionalmente inteligente? En J. M. August (Coord), *Estudios en el ámbito de la Inteligencia emocional* (pp. 37-54). Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., y Castejón, J. L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países.
- Goleman, D., y GRIESE, F. (1996). *Emotionale Intelligenz*. München: Hanser.
- González, R. C., Aranda, D. R., y Berrocal, P. F. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Mayer, JD, Salovey, P. y Caruso, DR (2004). ARTÍCULOS OBJETIVO: "Inteligencia emocional: teoría, hallazgos e implicaciones". *Investigación psicológica*, 15 (3), 197-215.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2004a). A further consideration of the issues of emotional intelligence. *Psychological inquiry*, 15(3): pp. 249-255. Recuperado de: http://heblab.research.yale.edu/pub_pdf/pub59_MayerSalovey2004_FurtherConsideration.pdf. Traducido por el autor.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2004b). Emotional Intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological inquiry*, 15(3): pp. 197-215. Recuperado de: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2004MayerSaloveyCarusotarget.pdf.

- Mesa-Gresa, P., Ramos-Campos, M., y Redolat, R. (2017). Cuidado de pacientes oncológicos: una revisión sobre el impacto de la situación de estrés crónico y su relación con la personalidad del cuidador y otras variables moduladoras. *Psicooncología*, 14(1), 93.
- Ortiz-Acosta, R., y Beltrán-Jiménez, B. E. (2019). Habilidades clínicas, inteligencia emocional percibida y desgaste laboral en médicos pasantes de servicio social. *Investigación en educación médica*, 8(29), 76-84.
- Pulido-Acosta, F., y Herrera-Clavero, F. (2019). Prediciendo el rendimiento académico infantil a través de la inteligencia emocional. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 25(1), 23-30.
- Salovey, P. y Mayer, JD (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, cognición y personalidad*, 9 (3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, JD, Goldman, SL, Turvey, C. y Palfai, TP (1995). Atención, claridad y reparación emocional: exploración de la inteligencia emocional mediante la escala de rasgos meta-estado de ánimo.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Wechsler, D. (1940). La medición de la inteligencia adulta. *Revista de enfermedades nerviosas y mentales*, 91 (4), 548.
- Gardner, D. (1983). *Una nación en riesgo: el imperativo de la reforma educativa: un informe para la nación y el Secretario de Educación, Departamento de Educación de los Estados Unidos*, La Comisión.
- Sternberg, R. J. E., y Sternberg, R. J. P. (1988). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. CUP Archive.

Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., Ubago-Jiménez, J. L., Chacón-Cuberos, R., Puertas-Molero, P., y González-Valero, G. (2018). La conducta violenta y actividad física de los adolescentes en acogimiento residencial. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 7(2), 97–104. <https://doi.org/10.6018/sportk.343321>

ENGAGEMENT ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE OCTAVO SEMESTRE DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL DE LA BYCENED

María del Carmen Pérez Álvarez

carmenperez.byced@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Resumen

La presente investigación es de tipo cualitativo y tiene como objetivo conocer la percepción que tienen las estudiantes del grupo de octavo semestre de licenciatura en educación especial de la ByCENED sobre su engagement académico en el ejercicio de su formación docente. Para su análisis se empleó el programa Atlas.ti 8, el cual se alimentó con el texto obtenido de la aplicación de los instrumentos. Los principales hallazgos refieren que las estudiantes están conscientes de que desarrollan su formación inicial con vigor, dedicación y absorción, además de considerar la responsabilidad, como elementos significativos en el ejercicio de tal formación. Exponen como retos que enfrentan para el engagement académico el exceso de trabajo, el estrés por la pandemia COVID-19 y la procrastinación de la tarea.

Palabras clave: engagement, vigor, dedicación, absorción.

Introducción

El estudiante normalista del último grado de formación inicial docente se envuelve en un devenir de tareas por realizar, de entregas bajo límites de tiempo, de intervención en la práctica docente, amén de la planeación y evaluación permanentes; todas acciones que realizan en favor de su aprendizaje. Sin embargo, como individuos que son, se diferencian en el comportamiento que presentan ante el desempeño de tales acciones, estas diferencias determinan el rendimiento que a fin de cuentas tienen en el ejercicio de su formación.

Un aspecto que ha tomado auge en los últimos años es el *engagement* académico, un término para identificar el compromiso que se tiene con el propio aprendizaje y que se observa en la forma de ejecutar las tareas académicas de forma eficiente y eficaz, y que le genera al estudiante una sensación de satisfacción por el buen desempeño de la tarea y por el aprendizaje adquirido. El presente estudio busca identificar la percepción que sobre *engagement* académico en el ejercicio de formación inicial tienen los estudiantes de octavo semestre de licenciatura en educación especial de la ByCENED.

Como antecedente investigativos se mencionan algunos estudios que se acercan al tema de interés. Glaría et al., (2016) en su investigación “*Burnout* y *engagement* académico en fonoaudiología”, se propusieron comparar los niveles de *burnout* y *engagement* académico en estudiantes de los distintos cursos de fonoaudiología de una universidad tradicional chilena. Caballero-Domínguez et al., (2015) en su estudio “Relación del *burnout* y el *engagement* con depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios.”, analizan las relaciones entre *burnout* y *engagement* con ansiedad, depresión y rendimiento académico en estudiantes universitarios de programas de salud. “Relación entre el nivel de *engagement* y el rendimiento académico teórico/práctico” es el estudio de Parra (2010), en el que se propone investigar los elementos de bienestar psicológico de estudiantes universitarios de medicina, entre ellos el *engagement*, así como sus relaciones con el rendimiento académico. La investigación de Cárdenas y Jaik (2013), “El *engagement* (ilusión por el trabajo) y los factores que lo integran” tiene como propósitos identificar los factores que integran el *engagement* en el trabajo de los docentes de la ciudad de Durango. Finalmente, “*Engagement*, *burnout* y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera” es el estudio que Vizoso y Arias realizaron en 2016; su propósito fue determinar la relación del

burnout académico y el *engagement* académico, y el rendimiento académico con la prioridad en la elección de la carrera.

El *engagement* se refiere al compromiso con la ocupación, inicialmente se utilizó en el ámbito laboral en relación a la energía y pasión de los trabajadores en el desempeño de su trabajo, posteriormente se extendió al contexto académico para referirse al compromiso con el aprendizaje y las tareas para su adquisición.

El término *engagement* es relativamente reciente, sus primeras apariciones se remontan a la década de los noventa; es así que los estudios sobre el tema han sido poco analizados.

Fue Kahn quien mencionó por vez primera el término *engagement* hacia el año 1990 al observar en algunos trabajadores ciertas conductas cargadas de energía y motivación al desempeñar sus tareas, las cuales no se podían explicar por constructos como compromiso institucional, liderazgo o motivación. Es así que lo define como el comportamiento donde una persona utiliza y se expresa a sí misma física, cognitiva, emocional y mentalmente durante el desarrollo de sus roles como trabajador. El mismo autor identifica tres condiciones psicológicas que influyen en la presencia del *engagement* que son: Plenitud psicológica, seguridad psicológica y disponibilidad psicológica (Fernández y Yáñez 2014).

La traducción del término al idioma español es complicada, no se puede hacer en un sentido literal ya que en el español no existe palabra que recupere el sentido total del término *engagement*. “Al día de hoy no hemos encontrado un término que abarque la total idiosincrasia del concepto, sin caer en repeticiones, simplezas o errores”. (Salanova y Llorens, 2008, como se citó en Cárdenas y Jaik, 2014, p. 296)

En los estudios sobre el tema la perspectiva común con que se aborda el *engagement* tiene que ver con un estado mental positivo y satisfactorio frente al trabajo en el que la persona experimenta una sensación de concentración y gusto por el trabajo. La conceptualización más

conocida y aceptada es la que exponen Schaufeli et al., (2002) quienes definen *engagement* como:

Un estado mental positivo satisfactorio y relacionado con el trabajo que se caracteriza por vigor, dedicación y absorción. Más que momentáneo y específico estado, el compromiso se refiere a un afectivo más persistente y dominante estado cognitivo que no está enfocado en ningún objeto particular, evento individual o comportamiento. (p. 74)

Estas dimensiones que conforman el *engagement*, son descritas así por los autores Schaufeli et al., (2002):

El vigor se caracteriza por altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja, la voluntad de invertir esfuerzo en trabajo y persistencia incluso ante las dificultades. La dedicación está caracterizada por un sentido de importancia, entusiasmo, inspiración, orgullo y desafío. Se refiere a una participación particularmente fuerte que va un paso más allá del nivel habitual de identificación.

La dimensión final del compromiso, la absorción, se caracteriza por estar completamente concentrado y profundamente absorto en el trabajo de uno, por lo que el tiempo pasa rápido y uno tiene dificultades para desprenderse del trabajo. (pp. 74-75)

Cavazos y Encinas (2016), exponen que el *engagement* académico observa en el estudiante una sensación de bienestar ante los desafíos que se presenten reaccionando con esfuerzo para dar solución y finalmente obtener resultados académicos favorables. Como formadores de docentes interesa conocer el *engagement* académico en los estudiantes en la búsqueda de posibilidades para la mejora de su formación. De ahí que surge la pregunta ¿Cómo perciben los estudiantes del grupo de octavo semestre de licenciatura en educación especial de la ByCENED su *engagement* académico en el ejercicio de su formación inicial?

Método

La presente investigación es de tipo cualitativa, se emplearon las técnicas de grupo focal y entrevista a profundidad. Las participantes de la presente investigación fueron once estudiantes del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Especial en el Área de Atención Intelectual de la ByCENED.

Los instrumentos fueron un guion de entrevista semiestructurada compuesto por diez preguntas y se desarrolló en entrevistas con dos estudiantes del grupo de investigación mediante sesiones virtuales en plataforma Google Meet con la participación de dos estudiantes. “Una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias”. (Álvarez-Gayou, 2003, p. 109)

El guion contempla las siguientes cuestiones: ¿Qué entiende usted por compromiso académico?, ¿Qué implicaciones tiene este compromiso académico con la formación de futuros docentes?, ¿Qué tan vigoroso se siente al realizar las múltiples tareas académicas?, ¿Cómo es su dedicación ante los estudios de la carrera?, ¿Qué tan inmerso se siente en las tareas relacionadas con sus estudios?, ¿En general, cómo percibe su compromiso con su formación como futuro docente?, ¿Qué dificultades se le han presentado para cumplir con los compromisos académicos?, ¿Cómo ha solventado tales dificultades?, ¿Qué sentimientos le genera el hecho de cumplir con los compromisos académicos? y ¿Cómo se visualiza como futuro docente en cuanto al compromiso académico?

La técnica de grupo focal se aplicó mediante una sesión virtual en plataforma Google Meet con la participación de nueve estudiantes. El guion contempla las primeras seis cuestiones del guion de la entrevista.

El grupo focal es una discusión informal, pero también estructurada, en la cual un pequeño grupo (usualmente 6 a 12 personas) de entrevistados, bajo la guía del moderador, habla acerca de temas de especial importancia para el investigador. Los participantes son seleccionados de una población en específico, cuyas opiniones e ideas son relevantes para el investigador. (Balcázar et al., 2013, p. 123)

Ambas técnicas fueron grabadas con autorización de las estudiantes involucradas. Para su análisis se empleó el programa Atlas.ti 8, el cual se alimentó con el texto obtenido de la aplicación de los instrumentos. El discurso de las once estudiantes participantes fue desfragmentado para su análisis, se hicieron códigos, grupos de códigos y finalmente redes, tratando de buscar relaciones y establecer vínculos entre las historias.

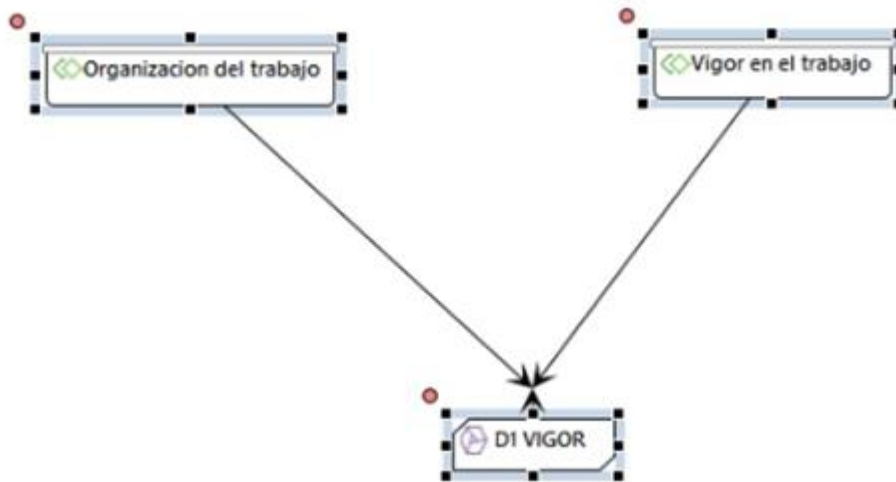
Resultados

Del análisis surgieron 44 códigos que a su vez se reagruparon en 15 grupos de códigos los que se concretizaron en seis redes finales relacionadas con la percepción que tienen las estudiantes del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Especial de la ByCENED con el engagement académico.

En la Figura 1 se muestra la *RED FINAL: D1 VIGOR*. Esta red final de análisis se nombró como una de las dimensiones del engagement en coincidencia con algunos de los códigos definidos en el análisis, se compone de dos grupos de códigos: 1) Vigor en el trabajo, donde sus códigos son vigor, gusto por el trabajo y manejo de estrés, y 2) Organización del trabajo que refiere como códigos optimizar el tiempo, establecer prioridades, organización y planeación.

Figura 1

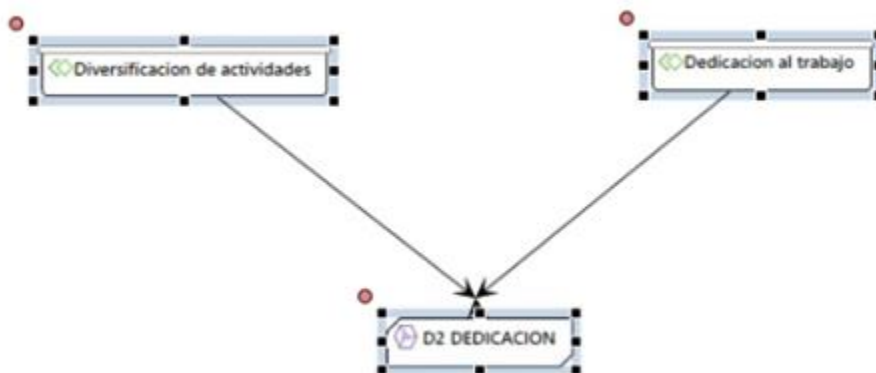
Grupos de códigos que son parte de la red final de análisis Vigor.



En la Figura 2, se esquematiza la *RED FINAL: D2 DEDICACIÓN*. Esta red final de análisis se nombra como otra de las dimensiones del engagement y se compone de dos grupos de códigos: 1) Dedicación al trabajo cuyo principal código es dedicación y le sigue autogestión, y 2) Diversificación de actividades con los códigos de innovación y recursos materiales.

Figura 2

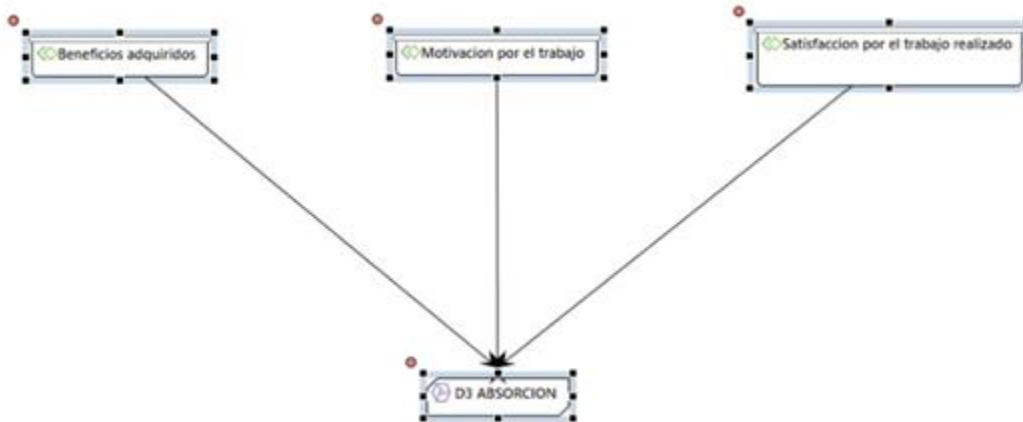
Grupos de códigos que son parte de la red final de análisis Dedicación.



En la Figura 3 se observa la *RED FINAL: D3 ABSORCIÓN*. Esta red final de análisis denominada como la tercera dimensión del engagement se compone de tres grupos de códigos: 1) Motivación por el trabajo donde su principal código es motivación seguido por valoración del esfuerzo, absorción, actitud y comportamiento, y 2) Satisfacción por el trabajo realizado conformado por los códigos satisfacción por cumplir, equilibrio en las actividades, repetición de modelos e identidad profesional, y 3) Beneficios adquiridos conformado por los códigos recompensa, socialización y ejemplo docente.

Figura 3

Grupos de códigos que son parte de la red final de análisis Absorción.



En la Figura 4 se describe la *RED FINAL: D4 RESPONSABILIDAD*. Esta red final de análisis se compone de dos grupos de códigos: 1) Responsabilidad adquirida que tiene como código más frecuente responsabilidad seguido por corresponsabilidad y 2) Desempeño en el trabajo conformado por los códigos buen desempeño en el trabajo, desempeño ante la tarea y resolución de problemas.

Figura 4

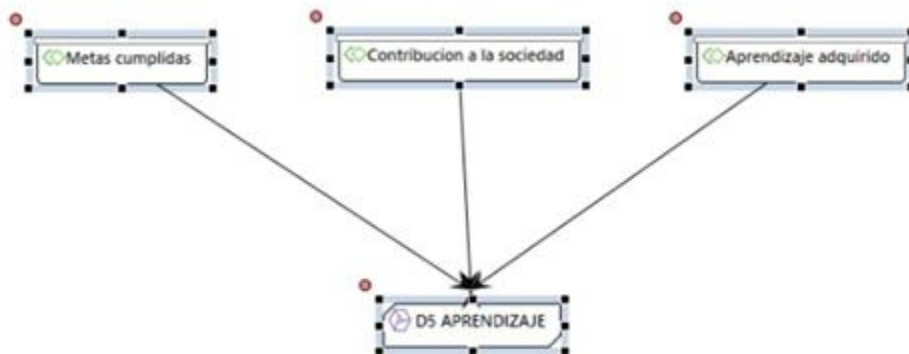
Grupos de códigos que son parte de la red final de análisis Responsabilidad.



La Figura 5 refleja la *RED FINAL: D5 APRENDIZAJE*. Esta red final de análisis se compone de tres grupos de códigos: 1) Aprendizaje adquirido, donde aparecen como códigos crecimiento personal, aprendizaje y aprendizaje significativo, 2) Metas cumplidas donde se identifican como códigos objetivos, culminar la carrera, beneficio y contexto, y 3) Contribución a la sociedad con los códigos calidad en la educación y necesidades de los alumnos.

Figura 5

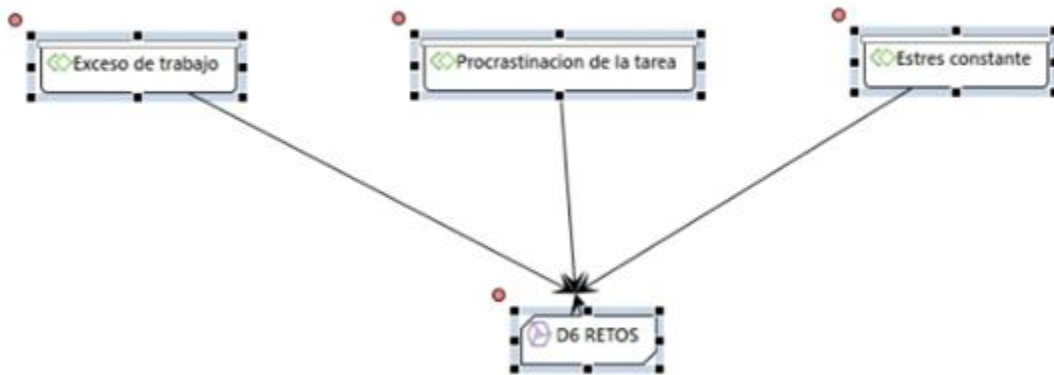
Grupos de códigos que son parte de la red final de análisis Aprendizaje.



En la Figura 6 se observa la *RED FINAL: D6 RETOS*. Esta red final de análisis conformada por códigos negativos se compone de tres grupos de códigos: 1) Exceso de trabajo con los códigos, saturación de tareas y cansancio, 2) Procrastinación de la tarea donde se identifican los códigos de problemas en el futuro y procrastinación, y 3) Estrés constante que refiere al estrés, pandemia y emociones encontradas.

Figura 6

Grupos de códigos que son parte de la red final de análisis Retos.



Discusión de los resultados

En seguida se discuten los resultados de las seis redes finales de análisis, es decir de los principales percepciones que tienen las estudiantes objeto de estudio en relación al engagement académico durante el ejercicio de su formación inicial docente.

Dentro de la red final de análisis Vigor, las estudiantes lo perciben como el empeño en la realización del trabajo, “... considero que le pongo todo el empeño y trato siempre como, como de dar más de lo que se puede y exigirme un poquito mas”, lo cual está en coincidencia con la primera de las dimensiones del engagement: Vigor. “El vigor se caracteriza por altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja, la voluntad de invertir esfuerzo en trabajo y persistencia incluso ante las dificultades”. (Schaufeli et al., 2002, pp. 74-75)

Expresan como elemento primordial para mantener el vigor, la organización del trabajo, el establecer prioridades y el buen manejo del tiempo.

“... pero como lo he estado repitiendo eeh, lo importante es la organización y tomarse el tiempo para la realización de cada una de ellas, eeh, también un punto importante pues es la autogestión de también poner prioridades, entonces tomarse el tiempo que necesitamos para esta actividad o para la otra”

El sentir el trabajo organizado, les permite gozar del ejercicio de su formación inicial y de la carrera que han elegido, *“Yo por esa parte si me siento bien o sea, sí me gusta lo que hago y pues aquí es ¿no? y sobre todo en la licenciatura...”*; aún en situaciones de estrés pues han aprendido a manejarlo favorablemente, *“... bajo presión es cuando mejor me salen las cosas, no quiero que sea así pero así es como me funciona”*.

En la segunda red de análisis denominada Dedicación. “La dedicación está caracterizada por un sentido de importancia, entusiasmo, inspiración, orgullo y desafío. Se refiere a una participación particularmente fuerte que va un paso más allá del nivel habitual de identificación.” (Schaufeli et al., 2002, pp. 74-75)

Es precisamente la dedicación la que destacó con mayor número de menciones, se refiere a la realización de las diversas actividades académicas y las estudiantes expresaron dedicar tiempo y esfuerzo a la realización de las mismas, aún que sean demasiadas o se esté en situación de pandemia.

“... sí vale la pena el esfuerzo que estoy haciendo y cómo lo estoy haciendo porque pues en realidad si te llevas mucho tiempo ahí y es desgastante, metida todo el día en la computadora y luego planear, haciendo la tarea, subiendo videos...”

“En cuestión de la práctica lo que nos pidan nuestros asesores siempre estamos ahí haciendo todo tal cual tratando de llevar todo, entonces... siento que en esa parte si cumplimos”.

“... pandemia o no nosotros somos la maestra de grupo y directora y asistente y de todo ahí... enfermera porque los chiquillos se caen, no un montón de cosas”.

Por otra parte, y como complemento a la dedicación, expresaron que están en continua innovación y búsqueda de estrategias para el aprendizaje de sus alumnos, *“Por ejemplo, siempre estoy buscando nuevas estrategias de qué implementar con los alumnos...”*

La tercera red final de análisis es la Absorción, que también es la tercera y última dimensión del engagement académico. *“La dimensión final del compromiso, la absorción, se caracteriza por estar completamente concentrado y profundamente absorto en el trabajo de uno, por lo que el tiempo pasa rápido y uno tiene dificultades para desprenderse del trabajo”.*

(Schaufeli et al., 2002, pp. 74-75)

En esta red el principal grupo de códigos se encaminó hacia la motivación por el trabajo, así lo comentaron las estudiantes, *“Yo creo que el grado de inmersión que tenemos hacia el trabajo va a depender de la motivación que tengamos...”* y expresan también que continuamente se sienten concentradas en las tareas, *“... igual digo que muy muy alto, muy inmersa porque siempre ha sido como mi prioridad la escuela...”*.

Comentan que la absorción en las tareas tiene consecuencias favorables pues les da una sensación de satisfacción por cumplir, *“En ocasiones si es muy cansado pero también es una gran satisfacción poder cumplir con todas esas actividades”.* De igual forma, observan beneficios adquiridos *“... considero que es muy importante porque generan aprendizajes significativos en los alumnos”.*

La cuarta red final de análisis es Responsabilidad, ésta ya no forma parte de las dimensiones del engagement sin embargo se mencionó con frecuencia en el discurso de las estudiantes motivo por el cual se consideró como red de análisis.

Es un hecho que las estudiantes sienten la responsabilidad de cumplir con la tarea, ya sea en el ámbito académico o en el ámbito de la práctica docente, lo observan como algo ya adquirido y permanente, *“Yo creo que ya con la costumbre que uno tiene de siempre estar cumpliendo con las tareas y trabajos porque si no pues repruebas, pues como que ya es siempre estar tratado de cumplir y cumplir.. Y eso es bueno...”*.

También están conscientes de que su desempeño en el trabajo es bueno, aún con las dificultades que se pudiesen presentar y que están en posibilidad de solucionar, *“Yo creo que mi desempeño es bueno comparándolo con la situación que estamos viviendo”, “... se solventó de alguna manera y pude salir adelante”*

La quinta red final de análisis es Aprendizaje. Las estudiantes se refieren al aprendizaje como el resultado del engagement académico en su formación inicial y lo relacionan con su crecimiento personal *“... nos formamos como personas críticas y responsables”, lo que les da una sensación de satisfacción, “... sobre todo satisfacción tanto a nivel personal como profesional ya que pues siempre se busca un aprendizaje significativo...”*

Esta satisfacción tiene que ver con las metas cumplidas *“... estar como planeando constantemente lo que uno quiere realizar y también sobre todo tener objetivos claros”, entre las que está como prioridad culminar la carrera “... si alguna persona quiere alcanzar un objetivo y por ejemplo ahorita el de nosotros que es culminar nuestra carrera...”*.

Además, tienen la visión de contribuir a la sociedad ofreciendo educación de calidad, *“Si nosotros nos estamos preparando ahorita podemos ofrecer una calidad en la educación...”* en atención a las necesidades de sus futuros alumnos *“... pues nuestra actividad pues va a estar mejor enfocada a las necesidades de nuestros alumnos..”*

La última red final de análisis denominada Retos, está conformada por grupos de códigos que expresan situaciones negativas para el engagement académico en la formación inicial docente de las estudiantes en cuestión.

El exceso de trabajo encabeza esta red con la saturación de tareas y el consecuente cansancio, así se expresaron. *“... la verdad es demasiado el trabajo que se nos pide y a veces nosotras nos encerramos en que tengo mucho trabajo, tengo mucho trabajo, tengo mucho trabajo...”*, *“Y todavía nos falta el curso de vacaciones... y estudiar para el examen de USICAMM... ¡Ay nooo...!”*, lo que desencadena en que no puedan realizar las tareas como bien quisieran además del cansancio que implica, *“...tengo tanta tarea saturada que no me deja hacer las cosas bien”*, además del cansancio que implica, *“Considero que en ocasiones si es muy cansado...”*

Estas situaciones les generan estrés constante que aunado a la pandemia COVID-19 que azota al mundo entero y que obliga a una nueva normalidad evidentemente con mayores complicaciones, así lo expresan, *“Bueno, por ejemplo en mi caso, hablando de mí este, antes yo hacía la tarea muy motivada pero ahorita con lo de la pandemia, o sea todo se nos vino abajo, es mucho trabajo últimamente...”*, *“... como que estamos manejando un nivel de estrés que creo que nunca habíamos manejado ninguna de nosotras...”*

Otra situación es la procrastinación de la tarea *“... llega un punto en el que no minimizamos la tarea que tenemos o dejamos todo para al último, y ahí es donde cuando empezamos a estresarnos, empezamos a frustrarnos...”* que según lo comentan les puede dar problemas en el futuro, *“... vamos a tener problemas en el futuro y lo que se supone que debemos estar aprendiendo ahorita lo vamos a tener que retomar...”*

Es así que esta última categoría contiene los retos que se le presentan al estudiante para el ejercicio del engagement académico durante su formación inicial.

En el análisis surgieron tres elementos más que les fueron significativos a los estudiantes, la responsabilidad de cumplir con la tarea ya sea en el ámbito académico o en el ámbito de la práctica docente y lo observan como algo ya adquirido y permanente. El aprendizaje como el resultado del engagement académico en su formación inicial y lo relacionan con su crecimiento personal. Y finalmente los retos que enfrentan para vivir su formación en engagement

Conclusiones

La percepción que tienen las estudiantes del grupo de octavo semestre de licenciatura en educación especial de la ByCENED sobre su engagement académico en el ejercicio de su formación inicial es favorable.

Consideran que desarrollan las actividades académicas con vigor y que la organización del trabajo contribuye a mantener dicho vigor. Refieren también dedicar tiempo y esfuerzo a la realización de las mismas, aún que sean demasiadas o se esté en situación adversa. En cuanto la absorción hacia el trabajo, las estudiantes perciben la motivación como el elemento esencial para sentirse concentradas en la tarea. De esta forma, las tres dimensiones del engagement: vigor, dedicación y absorción, están presentes en el ejercicio de su formación inicial y las estudiantes así lo perciben.

En el análisis surgieron tres elementos más que les fueron significativos a los estudiantes, la responsabilidad de cumplir con la tarea ya sea en el ámbito académico o en el ámbito de la práctica docente y lo observan como algo ya adquirido y permanente. El aprendizaje como el resultado del engagement académico en su formación inicial y lo relacionan con su crecimiento personal. Y finalmente los retos que enfrentan para vivir su formación en engagement que son el exceso de trabajo, el estrés por la pandemia COVID-19 y la procrastinación de la tarea.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Buenos Aires, Barcelona: Paidós Educador:
- Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurrola, G. y Moysén, A. (2013). *Investigación Cualitativa*. Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Caballero-Domínguez, C., Gutiérrez, O. y Palacio, J. (2015). *Relación del burnout y el engagement con depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Revista Científica Salud Uninorte, Vol. 31, No. 1, (2015)
- Cárdenas, T. y Jaik, A. (2013). *El Engagement (ilusión por el trabajo) y los factores que lo integran*. Investigación Educativa Duranguense. Pp. 93-97
- Cárdenas, T. y Jaik, A. (2014). *Inventario para la medición del engagement (Ilusión por el trabajo). Un estudio instrumental*. Psicogente, vol. 17, núm. 32, julio-diciembre, 2014, pp. 294-306. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.
- Cavazos, J. y Encinas, F. (2016). *Influencia del engagement académico en la lealtad de estudiantes de posgrado: un abordaje a través de un modelo de ecuaciones estructurales*. Estudios Gerenciales, vol. 32, pp. 228-238.
- Fernández, C. y Yáñez, R. (2014). *Describiendo el engagement en profesionales de enfermería de atención primaria de salud*. Ciencia y enfermería, vol. 20, no. 3.
- Glaría, R., Carmona, San Martín., Pérez, C. y Parra, P. (2016). *Burnout y engagement académico en fonoaudiología*. Investigación en educación médica. Vol. 5, número 17.
- Parra, P. (2010). *Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico*. Revista de educación en ciencias de la salud. Vol. 7 No. 1. pp. 57-63.

Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies* 3:71–92. Academic Publishers. Printed in the Netherlands.

Vizoso, C. y Arias, O. (2016). Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera. *Revista de Psicología y Educación*, 2016, 11 (1), 45-60

PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO SOBRE LAS CLASES MEDIADAS POR TECNOLOGÍAS ANTE LA CONTINGENCIA DEL COVID-19

Mayra Cisneros Quintero

mayra.cisneros@ujed.mx

Universidad Juárez del Estado de Durango

Resumen

La presente investigación, tiene como finalidad identificar las percepciones que los estudiantes manifiestan referente a las clases mediadas por las tecnologías ante la contingencia por el COVID-19, desde una visión cualitativa e interpretativa. Los participantes fueron 18 estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Ciencias para la Educación de la Universidad Pedagógica de Durango. Los instrumentos aplicados en la investigación, fueron, el guion de cuestionario cualitativo y guion para grupo focal. El análisis fue realizado empleando el software científico Atlas Ti versión 7.5.4. Los hallazgos encontrados en lo que se refiere a las percepciones del estudiante universitario, es en cuatro rubros o categorías: 1) *Estrés*, donde aborda las complicaciones tecnológicas y la saturación de actividades; 2) *Rediseño Instruccional*, manifestando la importancia de la adecuación de los Diseños Instruccionales (DI) y las estrategias docentes adecuadas; 3) *Bajo Rendimiento Académico*, debido a las estrategias docentes no adecuadas y la dificultad para el aprendizaje; y, por último 4) *Acompañamiento Integral al Estudiante*, siendo parte de esta categoría, el apoyo integral al estudiante y la fatiga.

Palabras clave: percepción estudiantil, clases mediadas por las tecnologías, COVID-19, retos educativos.

Introducción

La educación presencial se enfrenta a nuevos retos debido a la pandemia de COVID-19, emergiendo así una nueva modalidad de enseñanza – aprendizaje que involucra a todos los actores del sistema educativo. Dicha modalidad educativa emergente es una respuesta apresurada a una situación inédita a nivel global y está afectando a todos, en el ámbito educativo existe o debe existir un aprendizaje bidireccional, es decir, no solo estudiantes aprenden de su maestro, sino que los maestros también aprenden de sus estudiantes. Una vez decretada la cuarentena por el gobierno mexicano en marzo de 2020, una de las estrategias del plan de contingencia sanitaria, fue suspender actividades no esenciales, entre ellas la educación en modalidad presencial. En un esfuerzo por mantener la continuidad del semestre escolar, las instituciones educativas implementaron diversas estrategias, entre ellas el uso de plataformas educativas y sesiones de videollamada por diversos medios, repercutiendo considerablemente en todos los actores educativos.

Los estudiantes están frente al reto de aprender a manejar diferentes plataformas educativas, solventar dificultades de conectividad, en ocasiones adquirir diversos dispositivos tecnológicos (laptop, micrófono/ audífonos, cámara, entre otros), para poder tomar sus clases desde casa de la mejor manera posible ante la contingencia sanitaria, los estudiantes también se enfrentan a retos emocionales, financieros y labores que surgieron o se incrementaron durante el confinamiento en casa.

En este sentido, se observa en las diversas investigaciones que abordan la modalidad educativa emergente en tiempos de pandemia. Dichas indagaciones nos ofrecen un panorama de la educación en tiempos de COVID-19, entre ellas tenemos: la percepción de los estudiantes con respecto a la educación en su modalidad virtual y que efecto tiene en su rendimiento académico (Valdieso, et al, 2020; Cueva y Terrones, 2020), la transformación radical de la digitalización en

las instituciones universitarias en respuesta a la pandemia del COVID-19 (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020), estrategias, recursos pedagógicos y tecnológicos utilizados por los docentes en el modelo de educación virtual implementado durante el confinamiento (Expósito y Marsollier, 2020), el COVID-19 transformó al sistema educativo: reflexiones y experiencias por aprender (Cabero-Almenara y Valencia, 2021), como se puede observar la pandemia obligó al sistema educativo a dar un giro de 360 grados en su forma de diseñar los planes y programas, así como, dar una mirada a las emociones y percepciones que tienen los estudiantes y docentes inmersos en emergentes modelos de enseñanza aprendizaje.

La complejidad del contexto educativo actual, ha afectado al estudiante de tal manera que se vio obligado a cambiar su manera de aprender, tal como lo menciona, Cabero-Almenara y Valencia (2021), el estudiante se ve inmerso en aprendizajes mediados por la tecnología y,

Debe poseer altas competencias para la autorregulación de su propio proceso de aprendizaje, debe adquirir competencias para dirigirse hacia un aprendizaje autónomo y debe aprender a dialogar con el maestro a través de diferentes herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas. (p. 221)

Del mismo modo también el estudiante se ve sumergido en una nueva realidad en donde emergen nuevas situaciones emocionales, familiares, económicas, sociales y culturales, y que en ocasiones estas nuevas situaciones no son tan favorables. El confinamiento obligó a los estudiantes universitarios a regresar a sus lugares de origen, y enfrentarse a nuevos retos de conectividad a internet y la necesidad de contar con el o los dispositivos tecnológicos indispensables para su educación, en un escenario totalmente diferente a la que se estaba acostumbrado, surge las clases mediadas por las tecnologías como una respuesta a educación en tiempos pandémicos.

En este sentido, Expósito y Marsollier (2020), señalan que “el reto de los sistemas educativos en los últimos meses, ha sido mantener la vitalidad de la educación y promover el desarrollo de aprendizajes significativos”. (p. 2) Por su parte el Secretario General de las Naciones Unidas advirtió de que se avecina una catástrofe en la educación, menciona que 24 millones de alumnos podrían abandonar los estudios (Guterres, 2020).

Roa et al., (2020) menciona que la modalidad de educación por contingencia no es precisamente virtual, sino que es, digitalización de la educación, es decir, en la utilización de medios tecnológicos en los tiempos establecidos de clase. Por lo tanto, es necesario un diseño instruccional diferente que se adapte mejor ante las nuevas exigencias.

Por lo tanto, durante el confinamiento se ha modificado la manera de impartir y tomar clases de forma tan abrupta y con poca planeación, que es de importancia para el sistema educativo y sobre todo para los docentes identificar las sensaciones, los sentimientos reconocidos e interpretados por los estudiantes ante la modalidad educativa emergente.

Estas sensaciones y sentimientos son parte de la percepción y la que la psicología la define,

Como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización. (Vargas, 1994, p.48)

Por otro lado, y referente a la modalidad educativa emergente, la podemos nombrar como “*las clases mediadas por las tecnologías*”, definidas como a aquellas clases que hacen uso herramientas tecnológicas (plataformas educativas, aplicaciones como Google Meet, Zoom, Skype, redes sociales, entre otras) dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Actualmente

existen gran variedad de tecnologías que se pueden utilizar en el aula, y que esta variedad puede causar que se desconozca el potencial que tienen las mismas dentro de la educación.

Es en estos nuevos escenarios pues, donde surge la inquietud del presente estudio, ya que como docente es importante identificar las percepciones que tiene los estudiantes, sobre las clases medidas por tecnología ante la contingencia del COVID-19 y con base a los hallazgos que arroje la investigación, tener las herramientas que ayuden a replantear la estrategia de enseñanza en busca de construir nuevos ambientes de aprendizaje que sean más adecuados para esta nueva realidad y como docentes estar mejor preparados para los retos futuros.

Método

Para identificar las percepciones que tienen los estudiantes universitarios sobre las clases mediadas por la tecnología, la presente investigación está bajo corte cualitativo, ya que su enfoque es holístico, inductivo e interpretativo (Taylor y Bogdan, 1987), utilizando como técnicas de investigación, el cuestionario cualitativo y el grupo focal (Alvarez-Gayou, 2003).

Los participantes de la presente investigación fueron 18 estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Ciencias para la Educación de la Universidad Pedagógica de Durango. Los instrumentos aplicados en la investigación, fueron: el guion de cuestionario cualitativo y guion para grupo focal, ambos compuestos con seis preguntas abiertas. Dichos instrumentos con motivo a la contingencia del COVID-19, fueron aplicados a distancia empleando las tecnologías, el cuestionario se envió vía WhatsApp a los participantes, dicho instrumento fue desarrollado en un Formulario de Google, para la aplicación del grupo focal de utilizo la aplicación de videollamada de Google Meet.

La información recaba de los 18 estudiantes, fue analizada siguiendo el procedimiento inductivo, se partió de las transcripciones resultantes de aplicación de los instrumentos utilizados, para después asociar códigos con segmentos de texto, posteriormente se buscó las relaciones

entre los códigos, para conformar las familias y categorías, dicho análisis fue realizado empleando el software científico Atlas Ti versión 7.5.4, que ofrece las herramientas necesarias para el análisis de información cualitativa.

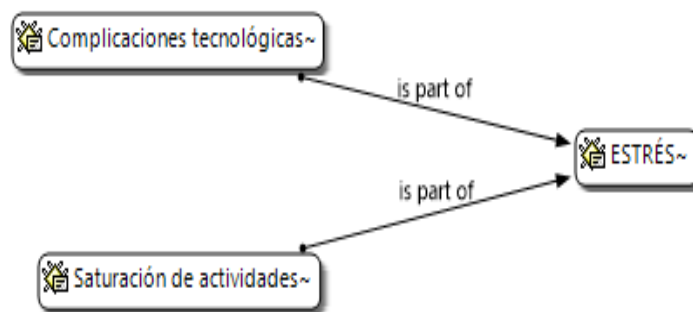
Resultados

Como resultado del análisis, se obtuvieron 8 familias, para derivar cuatro categorías que permitieron identificar las percepciones que tienen los estudiantes universitarios sobre las clases mediadas por tecnologías ante la contingencia del COVID-19. Estas categorías se describen a continuación:

CATEGORÍA FINAL 1. *Estrés*. Esta categoría final se integra por dos familias 1) Complicaciones tecnológicas, teniendo como códigos: Dificultad en manejo de tecnologías, Dispositivo no exclusivo, Fallas en la conectividad a internet y Fallas tecnológicas; 2) Saturación de actividades, integrado por los códigos como, Dificultad para organización de actividades y saturación de actividades. (Ver Figura 1)

Figura 1

Familias que son parte de la categoría de ESTRÉS.

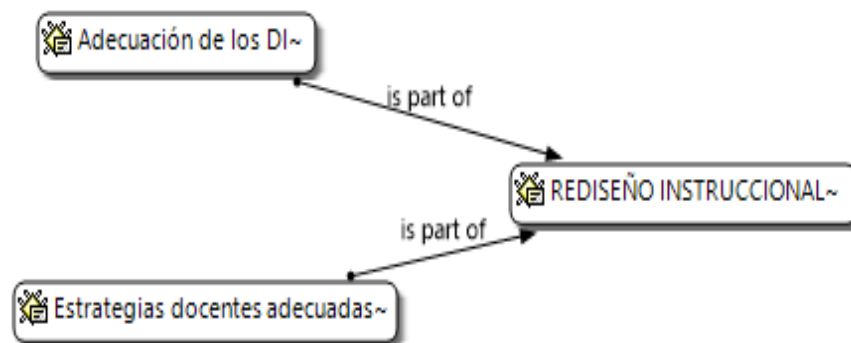


CATEGORÍA FINAL 2. *Rediseño Instruccional*. Dicha categoría final se compone por dos familias, 1) Adecuación de los DI, conformado por los códigos Clases más dinámicas,

adecuación de los DI y Mejorar la comunicación; 2) Estrategias docentes adecuadas, integrada por los códigos de Empatía docente-alumno y Estrategias docentes adecuadas. (Ver Figura 2)

Figura 2

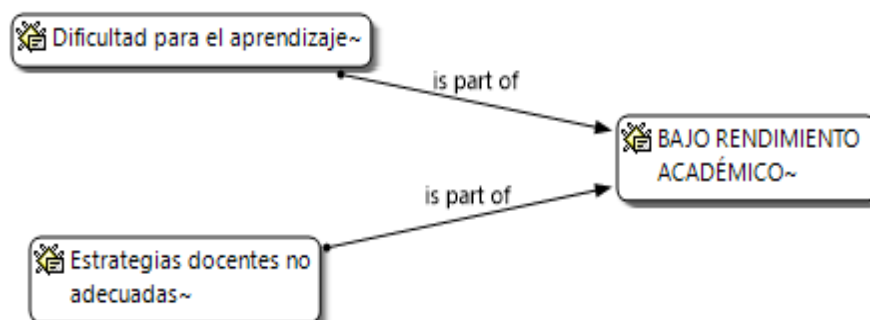
Familias que son parte de la categoría REDISEÑO INSTRUCCIONAL.



CATEGORÍA FINAL 3. *Bajo Rendimiento Académico.* Esta categoría final 3 está conformada por dos familias 1) Dificultad para el aprendizaje, la cual se integra por un solo código con el mismo nombre, debido a que fue muy mencionado por los participantes, 2) Estrategias docentes no adecuadas, está conformada por tres códigos los cuales son: Dificultad en la comunicación estrategias docentes no adecuadas y Falta de empatía docente-alumno. (Ver Figura 3)

Figura 3

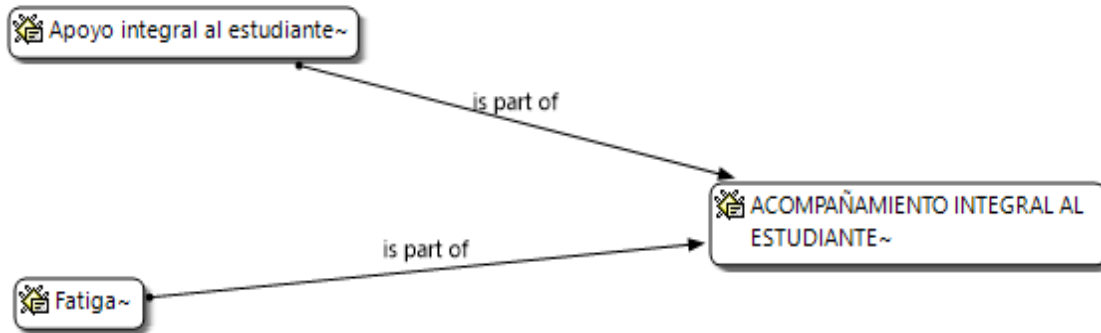
Familias que son parte de la categoría BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO.



CATEGORÍA FINAL 4. *Acompañamiento Integral al Estudiante*. Dicha categoría final igualmente se compone de dos familias 1) Apoyo integral al estudiante, conformad por los códigos Apoyo socioemocional y Dificultades económicas, 2) Fatiga, está integrada por un solo código con el mismo nombre, ya que fue mencionado constantemente por los participantes, (ver Figura 4).

Figura 4

Familias que son parte de la categoría ACOMPAÑAMIENTO INTEGRAL AL ESTUDIANTE.



Discusión de resultados

En este apartado abordaremos la discusión de los resultados, referente a las familias que integran las categorías resultantes sobre las percepciones que tienen los estudiantes sobre las clases mediadas por las tecnologías durante la contingencia del COVID-19.

La primera categoría que surgió es la *Estrés*, los alumnos manifestaron como las clases mediadas por las tecnologías se les presentaron las complicaciones tecnológicas, así como las saturaciones de las actividades les generaron estrés durante este confinamiento.

Hablan sobre *complicaciones tecnológicas*,

“Pues a mí se me ha hecho, en lo personal si se me hizo algo difícil en cuestión de tecnología, ya que no estamos tan acostumbrados a eso” (E6-GF1).

Debido a la pandemia el internet ha estado muy saturado, lo que a veces es muy complicado” (E2-C).

“...también hay ocasiones en que nos ha hecho difícil organizarnos, porque sabemos que no podemos o tenemos una computadora, un dispositivo para cada quien...” (E4-GF1).

“..., pues sí, al igual como mi compañera E4-GF1, yo comparto un dispositivo con otras dos hermanas y pues tengo que organizarme a que ellas realicen primero sus actividades y yo las mías, también, las de mi hijo...” (E1-GF1).

La UNESCO (2020), menciona que de las principales preocupaciones que manifiestan los estudiantes durante las clases son; la conectividad a internet y los retos de adaptarse a las nuevas tecnologías.

Referente la saturación de actividades, los estudiantes la plantean de la siguiente manera; *“...las cargas de trabajo también se me hacen un poquito pesadas aunado al trabajo que yo realizo y todavía tener que encuadrar la tarea con lo que son las cargas administrativas” (E5-GF1).*

“...es muy difícil separarse de casa cuando estás en casa y es más fácil tener trabajo y despejarte de tus problemas de casa e irte a trabajar, pero cuando estás en casa, es muy difícil la organización de las mismas tareas, aunque tú quieras, a veces sí es imposible poder desarrollarlas de la mejor manera, porque entonces, puede pasar miles de situaciones en tu casa que no puedes evitar, ¿verdad?” (E7-GF1).

“...poco de entendimiento por parte de algunos maestros en no saturar con actividades por el hecho de nuestra modalidad semiescolarizada, en donde somos trabajadores, padres, madres y tenemos muchas obligaciones con nuestra familia y trabajo” (E6-C).

En este sentido, Valencia, et al., (2021) observaron, “que el proceso de formación universitaria, es un generador de estrés por una sobrecarga de teoría, exámenes, prácticas, presentación de exámenes y proyectos entre otros”. (p. 221)

Como se puede observar los estudiantes durante las clases mediadas por las tecnologías, les genera estrés, la *saturación de actividades*, es decir, organizar las actividades de estudiante, padre o madre y trabajo todo en el mismo entorno la casa, a esto se le suma las *complicaciones tecnológicas*, como desconocer el uso de tecnologías y plataformas educativas aunado a que no todos los estudiante disponen de un dispositivo de uso exclusivo para su educación, ya que generalmente lo comparten con su familia que igual que ellos tiene que usarlo para las diversas actividades educativas.

La categoría 2 *Rediseño Instruccional* abordan lo manifestado por los estudiantes en el sentido de mejorar los diseños instruccionales, ya que sugieren la necesidad de adecuar estos diseños al contexto actual, esto se puede observar en los siguientes comentarios,

Los estudiantes mencionan la importancia de la *adecuación de los diseños instruccionales*,

“Creo que entre más información dan los profesores más nos confunden, pienso que al plantear una tarea debe ser corta y clara, al menos personalmente ha sido de la forma que comprendo más y le entiendo y con facilidad realizo mis trabajos” (E5-C).

“Seguir con las actividades claras y comprensibles, saber hacia dónde nos llevan en cada unidad (saber los objetivos de la clase durante el semestre)” (E6-C).

“...explicar lo que se iba a llevar de tarea, porque muchas veces dan un tema y luego la tarea queda el aire y se supone que la tarea, pues ahorita la están tomando como lo más importante” (E7-GF).

“La evaluación justa; con esto me refiero que los maestros observen de manera equitativa a nosotros los alumnos, porque es comprensible la molestia de algunos compañeros de cómo es la manera que evalúan a alumnos que no se conectan y no realizan actividades y aun así tienen buena calificación...” (E6-C).

Por su parte Zangara, et al., (2021), plantea que la educación precisa un cambio de visión debido a pandemia por el COVID-19, y una respuesta a esto es, que los diseños instruccionales necesitan ser, “una combinación de una propuesta pedagógico-didáctica ajustada, herramientas digitales críticamente seleccionadas y contenidos “on demand”. (p.9)

También los estudiantes distinguen *estrategias docentes que consideran adecuadas* para esta modalidad emergente, con las siguientes apreciaciones,

“La diversidad de actividades, exposiciones que emplean en clase” (E4-C).

“Nos ponen a participar mucho en clase y se ganan la confianza aun siendo la clase virtual” (E3-C).

“...en lo personal no me siento abandonado por la universidad y menos por mis maestros la mayoría de ellos han sabido llevar al grupo con el objetivo de avanzar en las actividades” (E6-C).

En este sentido, los estudiantes han percibido la necesidad de reformular los diseños instruccionales, pero también reconocen que los docentes se esfuerzan y que algunas estrategias les han ayudado en su aprendizaje.

La categoría 3, *Bajo Rendimiento Académico*, de acuerdo a Llamas (2015), “rendimiento académico que puede entenderse como un nivel de dominio o desempeño que se evidencia en ciertas tareas que el estudiante es capaz de realizar”. (p. 336) En este sentido, los estudiantes comentan, cómo las clases durante la pandemia los han afectado en varios aspectos y perciben

que su rendimiento escolar es impactado negativamente al no alcanzar el dominio o desempeño esperado;

“Creo que, si afecta mucho, el hecho de no asistir a clases y estar en casa, estamos como madres de familia, al tanto de nuestros hijos, la comida el hogar, la familia, siento que es poco más difícil concentrarse, pero igual con la facilidad de no trasladarnos hasta la universidad” (E5-C).

“Siento que así es un poco más complicado el saber cómo utilizar una plataforma, al principio era muy diferente desde cómo subir la tarea, para realizarla” (E2-C).

“...a distancia es más pesado los trabajos y los conocimientos no son los mismos” (E1-C).

“Que, por estar en casa, no se concentra uno igual que como en la escuela” (E9-C).

En cuanto a las *Estrategias docentes no adecuadas*, los estudiantes comentan lo siguiente, *“Muchas de las veces siento que estar en línea no se toma totalmente el compromiso de enseñar y de alguna parte aprender, muchas veces nos hemos estado basando mucho en lo que es las fuentes de información y siento que no entiendo por completo las clases” (E5-C).*

“Que no tenemos el mismo contacto con los profes para que nos expliquen las dudas” (E1-C).

“...el maestro no es empático y porque no nos muestra también un avance de cómo lo vamos a manejar esa plataforma y él quiere que adivinemos” (E4-GF1).

Por su lado y como respuesta a la emergencia sanitaria, los docentes se enfrentaron a grandes retos y que en ocasiones las estrategias docentes fueron inadecuadas, como lo comenta Villa (2021),

Los maestros se vieron obligados a emplear herramientas digitales prácticamente de la noche a la mañana, abandonando el salón de clases tradicional y aprendiendo, sobre la marcha, a trabajar a distancia, a gestionar aprendizajes en un entorno completamente distinto al habitual, además de tener que lidiar con sus propias presiones derivadas del

confinamiento y las situaciones desencadenantes en relación a la salud, la economía y las redes afectivas. (pp. 330-331)

Por lo tanto, lo que perciben los estudiantes que les afecta negativamente su aprendizaje, tiene que ver por un lado a la dificultad de aprender en una nueva modalidad y, por otro lado, que los docentes no sean empáticos ante la nueva situación y no manejar las estrategias de enseñanza más adecuadas para esta nueva realidad.

La categoría 4 y última es la de *Acompañamiento Integral al Estudiante*, durante el aislamiento se ha identificado la necesidad de que se les brinde apoyo socioemocional, así como también apoyos económicos. En este sentido diversas Instituciones de Educación Superior (IES), han ofrecido este tipo de apoyo, la UNESCO (2020) menciona que el ofrecer apoyo socioemocional al estudiante es esencial y lo incluye en su informe, como uno de los puntos a desarrollar en el ámbito educativo por la pandemia.

En este sentido, los estudiantes comentan en relación al *Apoyo integral al estudiante*, lo siguiente,

“...tendríamos que tener un soporte socioemocional y un poco más de actividades recreativas” (E4-GF).

“...lo socioemocional, el poder compartir con las compañeras su punto de vista presencialmente es muy diferente al que tú tengas a través de una pantalla, una llamada telefónica, entonces la contribución de amistad, los lazos y los vínculos afectivos son muy importantes en la sociedad” (E7-GF).

“...también hay que ver la situación económica de cómo está la familia...” (E4-GF).

“Problemas económicos y eso afecta en cuanto al adquirir materiales para el aprendizaje (internet, laptop, etc.)” (E11-C).

Con respecto a presentar signos de *Fatiga* los estudiantes comentan,

“...créeme que me siento bien cansada y ahorita me dice mi hermana te ves bien cansada y le digo es esto es todo ya, he tratado de organizarme en los tiempos, en mis tareas, en las actividades, pero ya llego el tope, o sea ya es demás” (E6-GF1).

“... yo inclusive, traía una como de aquí de la nuca hacia arriba como un reuma o no sé o sea pesadez en los hombros, o sea, yo creo que todas, así como dice ahorita mi compañera (E6-GF1) tratamos de estar al 100% y dar nuestro 100% pero nuestro cuerpo está cansado, o sea, nuestra mente también está cansada...” (E7-GF1).

“...a mí sí me pegó en el lado emocional porque yo siempre estoy acostumbrada a ser muy activa, con esta pandemia, haga de cuenta que se me fue, a mí me daba sueño 3, 4 de la mañana y al día siguiente puedes imaginar aparecía modo zombi” (E5-GF1).

Por otro lado, Fernández (2002), menciona que la fatiga es, “la sensación de agotamiento o dificultad para realizar actividades físicas o intelectuales cotidianas. La fatiga es un síntoma y, por tanto, una sensación subjetiva que aprecia el individuo que puede ser expresada o referida de muy diversas maneras”. (p. 56)

Después de un año de aislamiento y tomar clases mediadas por las tecnologías desde casa, los estudiantes expresan la necesidad de tener apoyo socioemocional y económico para sobrellevar de mejor manera sus estudios en esta nueva realidad y que de igual forma les ayude a mitigar la fatiga que presentan.

Conclusiones

Las percepciones que manifiestan los estudiantes en relación a las clases mediadas por las tecnologías, es destacable el Estrés que les genera las complicaciones tecnologías y la saturación de actividades (académicas, laborales y personales). De igual manera, comentan la importancia del Rediseño Instruccional, ya que observan que es necesario realizar las adecuaciones a los diseños, de igual manera reconocen las estrategias que consideran que han sido adecuadas para

las clases desde casa. Los estudiantes también perciben que han tenido un Bajo Rendimiento Académico comentando que la modalidad emergente de clases dificulta el aprendizaje, así como, las estrategias docentes no adecuadas les afectó negativamente en su rendimiento.

Por último, reconocen que, debido a esta situación tan atípica, requieren de Acompañamiento Integral al Estudiante, que les brinde un apoyo integral que aborde aspectos socioemocionales y económicos, además les contribuya a disminuir la fatiga ocasionada durante el aislamiento y las clases desde casa.

Referencias

- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. (S. A. Ediciones Paidós Ibérica, Ed.) Paidós .
- Cabero-Almenara, J., y Llorente-Cejudo. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34. Obtenido de <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/713>
- Cabero-Almenara, J., y Valencia, R. (2021). Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: reflexiones y experiencias por aprender. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 218-228. Obtenido de <https://upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/5246/4640>
- Cueva, M., y Terrones, 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*. doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>

- Expósito, C., y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. Obtenido de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/119010>
- Fernández, J. (2002). El síndrome de fatiga crónica. *Med Integral*, 56-63.
- Guterres, A. (2020). *Education in the time of COVID-19 and beyond [La educación en tiempos de Covid-19 y más allá]*. UNESCO.
- Llamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. Obtenido de <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/74>
- Roa, D., Cobo, E., y Gómez, G. (2020). Percepción de los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Medicina de la Pontificia Universidad Javeriana (Cali) ante la transición de una modalidad presencial a una apoyada en medios digitales durante el tiempo de la pandemia por COVID-19. *Universitas Medica*.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- UNESCO. (2020). *COVID-19 y educación*. doi:<http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Valdieso, M., Burbano, V., y Burbano, A. (2020). Percepción de estudiantes universitarios colombianos sobre el efecto del confinamiento por el coronavirus, y su rendimiento académico. *Espacios*, 269-281. Obtenido de <https://www.revistaespacios.com/a20v41n42/a20v41n42p23.pdf>
- Valencia, M., García, M., y Anguiano, A. C. (2021). Relación socioemocional y consumo de sustancias. En A. C. Villa, M. Uribe, y N. Bocanegra, *Educación, Innovación y Nueva Normalidad*. Asociación Normalista de Docentes Investigadores.

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *ALTERIDADES*, 47-53. Obtenido de <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588/586>

Villa, A. (2021). Retos del docente frente a la pandemia . En A. C. Villa, M. Uribe, y N. Bocanegra, *Educación, Innovación y Nueva Normalidad*. Asociación Normalista de Docentes Investigadores.

Zangara, M., Travieso, M. R., Massini, M., López, M., Ivanoff, M., y Benitez, C. (2021). Enseñar y meta enseñar Tecnología Educativa. *SIGNOS EAD*, 1-19. Obtenido de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ead/article/view/5303/7100>

LAS CREENCIAS QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS SOBRE EL TIPO DE EVALUACIÓN QUE PRACTICAN SUS PROFESORES

Marisa Uribe Cruz

marisa_uribe@hotmail.com

Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo

Resumen

El tema de la evaluación ha sido tema de discusión en todos los niveles educativos con énfasis en el sistema educativo mexicano, en el nivel superior el docente ha gozado de libertad de cátedra, entendida ésta como la facultad de que disponen los académicos para investigar, enseñar y publicar sobre cualquier tema que consideren de interés profesional; sin riesgo ni amenaza de sanción alguna; excepto mediante la adecuada demostración de inexcusable incumplimiento de la ética profesional. En este artículo el objetivo se orienta a mostrar cuáles son las precepciones que tienen los estudiantes normalistas sobre la evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes en la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo.

Por medio del enfoque cualitativo, las técnicas usadas para la recopilación de la información fueron la entrevista semi estructurada y el grupo focal. La sistematización de los datos arrojaron nueve pre categorías que después de establecer las redes se consolidaron cinco categorías: la comunicación recíproca, incongruencias de sistema, usos de la evaluación, tipos de evaluación y el alumno y la evaluación.

Palabras clave: percepción de evaluación, aprendizaje, proceso educativo.

Introducción

La evaluación de los aprendizajes es un tema actual y de relevancia internacional y nacional, al respecto la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la

Ciencia y la cultura (2010), considera que existe un amplio consenso en todos los países de la región sobre la importancia estratégica de la evaluación para la mejora de la calidad de la enseñanza. No puede ser de otra manera, ya que la evaluación permite conocer, aunque sea de forma parcial, el funcionamiento del conjunto del sistema educativo y de cada una de las unidades que lo componen: las escuelas, los docentes y los alumnos. Aunque son estudiantes de nivel superior con edades que oscilan entre 18 y 22 años aproximadamente, aún tienen expectativas serias en torno al proceso de valoración de sus aprendizajes y requieren de mecanismos de evaluación objetivos y democráticos por parte de sus profesores. Una de las demandas más sentidas, en su vida institucional, es que los docentes formadores de la Escuela Normal diversifiquen sus estrategias de evaluación y que realmente la evaluación refleje lo que ellos aprenden y no solo cumpla con un trámite administrativo. Las percepciones de los estudiantes en relación a la evaluación tienen efectos positivos o negativos según sea el caso y la situación que rodee este proceso. La evaluación puede contribuir a la construcción de la imagen de sí mismo o puede ser distorsionada al generar sentimientos de inseguridad o sobrevaloración obstaculizando la construcción de una imagen real de sí mismos y como consiguiente de su identidad personal.

El tema de la evaluación no es parte que se agrega al proceso educativo, sino que se entreteje de manera transversal durante éste, considerando una evaluación desde la planeación misma, hasta la toma de decisiones después de revisar los resultados. Y más allá, se asemeja a una espiral que como ciclos interminables, se va retomando la información que genera la evaluación para mejorar procesos, abordaje estratégico, instrumentos de recogida de información, etc.

Las 36 investigaciones revisadas sobre la evaluación de los aprendizajes, señalan que la mayoría de las publicaciones (61.1%) es decir 22, se exhiben en el plano internacional

preferentemente en Europa, exclusivamente en España; sin embargo hay producción en Sudamérica, como es el caso de países vecinos como, Cuba, El Salvador, Nicaragua, Argentina y Chile que representan el 16% del ámbito internacional; en el contexto nacional encontramos 14 investigaciones relacionadas con la evaluación de los aprendizajes, es decir el 38.8% del total de los seleccionados para este trabajo.

Si hacemos una comparación entre los dos ámbitos debemos decir que tanto en el continente americano como en el continente europeo se encontraron publicaciones relacionadas con evaluación, sin embargo la diferencia radica en que en el plano internacional se asume la evaluación de los aprendizajes como una actividad interesante de ser analizada e investigada en el nivel superior, esta revisión arroja que la mayoría de las publicaciones de orden internacional en torno a las universidades, se encontraron (47.2%) es decir 17 publicaciones referidas a nivel superior- universitario, solo una de educación normal es decir (2.7%); se encontraron además tres (8.3%) investigaciones en el nivel básico (primaria y secundaria) y una más (2.7%) a nivel posgrado.

Mientras que en México nueve investigaciones (25%) se encontraron en nivel superior- universidad, dos (5.5%) en nivel básico, dos (5.5%) en educación normal y una más (2.7%) en posgrado.

En general la investigación sobre la evaluación de los aprendizajes se centra en experiencias en nivel superior pero no necesariamente en las escuelas formadoras de docentes, razón por la cual parece interesante iniciar las indagaciones pertinentes en la escuela normal “Profesor Carlos A. Carrillo” para ver el panorama que prevalece en relación a las circunstancias en las que se da este proceso de evaluación entre formadores y estudiantes.

La evaluación es parte inherente de la educación porque posibilita que el docente gestione las condiciones que rodean al estudiante que se somete a este proceso. Sin embargo son muchas

las aristas desde las que se puede acceder al tema de la evaluación, por lo que a continuación se agregan algunas fuentes que dan sustento teórico a este artículo.

Tal como lo dice Díaz Barriga y Hernández Rojas (2000) (como se citó en Córdoba, 2006) la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria, porque aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que la regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban.

La evaluación no se limita a un mecanismo de control ni autocontrol solo por conocer las causas u obstáculos que perturban sino que además, es la oportunidad para valorar el proceso de aprendizaje y tomar medidas emergentes para re direccionarlo, es decir es importante reconocer que el proceso de aprendizaje no es lineal y que la evaluación es un componente que da evidencia de que las incidencias en el camino y que por lo mismo es información valiosa para tomar decisiones.

Ahumada (2005) define que la evaluación auténtica y conceptualiza es parte integral y natural del aprendizaje. Esta permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio alumno y de sus pares, constituye un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación del significado.

La concepción de evaluación planteada en la actualidad presenta ciertas transformaciones con relación a las posturas de épocas anteriores. Esto obedece de acuerdo a González, O. y Flórez, M. 2000 (como se citó en Blanco, 2004, p. 127) “necesidades de cambios significativos en la práctica de evaluación tienen múltiples causas: la insatisfacción con la evaluación tradicional, los cambios en los enfoques de enseñanza-aprendizaje, la necesidad de una relación más estrecha entre evaluación, enseñanza y aprendizaje“.

Así después de una exhaustiva revisión teórica sobre la evaluación y sus nexos, destaca el socio formativo dentro de la corriente epistemológica que aunque no es nueva, sí lo es su

aplicación en los planes de estudio contemporáneos. El tema de la evaluación socio formativa en la actualidad ha cobrado relevancia, entre otros factores, debido a la aplicación de las bases metodológicas que la socio formación ha construido a partir de las experiencias de investigación en Iberoamérica, y que han dado pie a la sistematización e implementación de instrumentos de evaluación, tales como las listas de cotejo, portafolio de evidencias y ante todo, las rúbricas socio formativas. (Mosqueda et al., 2015, como se citó en Hernández –Mosqueda et al., 2016, p.359)

Este enfoque busca la transformación de las prácticas de formación en diferentes entornos (educativos, organizacionales y sociales) mediante la colaboración y proyectos transversales. En este enfoque se aborda el concepto de evaluación socioformativa, entendida como el proceso mediante el cual se busca que los estudiantes desarrollen el talento y mejoren en su formación integral mediante la retroalimentación continua de sí mismos, los docentes, directivos, padres y comunidad en general. (Tobón, 2013d como se citó en Hernández et al., 2016, p.360)

La información que genera la evaluación es una oportunidad de múltiples dimensiones, al docente le permite conocer: su propio proceso de enseñanza, la significatividad de su práctica docente, las condiciones que rodean al estudiante, los aprendizajes previos al contenido abordado, sus alcances y limitaciones, etc., por otra parte el estudiante reactiva o consolida ciertas habilidades o conocimientos previos, estimula estrategias de aprendizaje, ayuda a los estudiantes a monitorear su propio progreso y a desarrollar mecanismos de autoevaluación, estimula un sentimiento de superación, influye en la habilidad de los estudiantes para retener y aplicar, en diversos contextos y de formas diferentes, el material aprendido, motiva a profundizar en áreas particulares y generales de conocimiento. (Córdoba, 2006, p. 6)

Los objetivos se orientan a la obtención de determinado conocimiento. El objetivo ayuda a las investigaciones para definir qué es lo que se pretende obtener como producto, qué respuestas va a dar a las preguntas formuladas, cómo se va a resolver el problema planteado o cómo podría ayudar a resolverlo. Los objetivos deben ser claros y alcanzables de esta manera vienen a ser la base para avizorar el resto de la investigación. En este artículo, el objetivo se orienta a mostrar cuáles son las precepciones que tienen los estudiantes normalistas sobre la evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes en la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo.

Método

El enfoque cualitativo nos modela es un proceso inductivo contextualizado en un ambiente natural, esto se debe a que en la recolección de datos se establece una estrecha relación entre los participantes de la investigación sustrayendo sus experiencias e ideologías. En este enfoque las variables no se definen con la finalidad de manipularse experimentalmente. Algunos de los cuestionamientos que dirigieron la búsqueda de información en torno a la evaluación fueron: ¿Qué es la evaluación?, ¿Cómo evalúan formadores de docentes en la escuela normal?, ¿Cuál es la finalidad de la evaluación? ¿Qué tipos de evaluación practican los docentes? ¿Cómo comunican los criterios que se usan para evaluar? ¿Qué efectos producen los resultados de la evaluación en los estudiantes? ¿Cómo usan la evaluación?

Las técnicas usadas para la recopilación de la información fueron la entrevista semi estructurada y el grupo focal por considerarse las más pertinentes para dar respuesta a la pregunta y objetivo de esta investigación.

Álvarez – Gayou (2009) menciona que un grupo focal es una técnica de investigación social que privilegia el habla y la interacción alrededor de un tema cuya intención es captar la forma de pensar, sentir de los individuos que conforman el grupo.

Los grupos focales son flexibles al permitir una amplia diversidad para el tratamiento de temas inclusive se recoge aquella información no verbal que se observa durante el tiempo que dura la estrategia.

Desde el punto de vista metodológico se planificó una entrevista semi-estructurada; que se fundamenta "en la producción de un discurso continuo dotado de una cierta línea argumental, aunque esencialmente fragmentario" (Sierra, 1998, como se citó en Mayorga Fernández, 2004).

La entrevista de investigación, es una técnica de obtención de información relevante para los objetivos de un estudio (Valles, 1999), en la entrevista no existe una secuencia lógica de preguntas. Además, "el entrevistado juega un papel activo en la determinación del ritmo y dirección de la interacción verbal". (Izcara, 2014, p. 135)

Para este ejercicio se seleccionó intencionalmente una muestra de 10 actores sociales, cinco de ellos, exalumnos de la escuela, de recién egreso de la licenciatura de educación primaria, es decir docentes noveles y cinco estudiantes que actualmente cursan el tercer semestre de la misma licenciatura. Se consideró que esta muestra tenía información rica sobre el objeto de estudio, y que sobre todo presentaron una clara disposición a cooperar con el investigador. Tendiendo a lo que dice Izcara, (2014) "El investigador debe seleccionar el procedimiento de muestreo intencional más adecuado para responder a los objetivos de la investigación, y justificar por qué eligió un tipo determinado de muestreo". (p.44)

Tanto los temas del grupo focal y el guion inicial de entrevista, fueron sometidos a una revisión con otros docentes a fin de valorar sus planteamientos y replantear nuevas ideas para obtener productos más elaborados.

Izcara (2014) menciona que entre los mecanismos que garantizan la objetividad de la investigación cualitativa es que tanto el grupo focal y las entrevistas, como técnicas de recogida de información de discursos, sean en espacios neutros, que no impliquen connotaciones

simbólicas que puedan obstruir la interacción conversacional. Además, todas las situaciones discursivas deben ser grabadas y transcritas de forma literal.

La información recuperada de los 10 sujetos, objeto de investigación de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo, fue fraccionada para su análisis, se hicieron codificaciones, familias y categorizaciones buscando con ello significados y relaciones de identidad, dicho análisis fue realizado con el paquete de análisis cualitativo *Atlas Ti* versión 7.5.

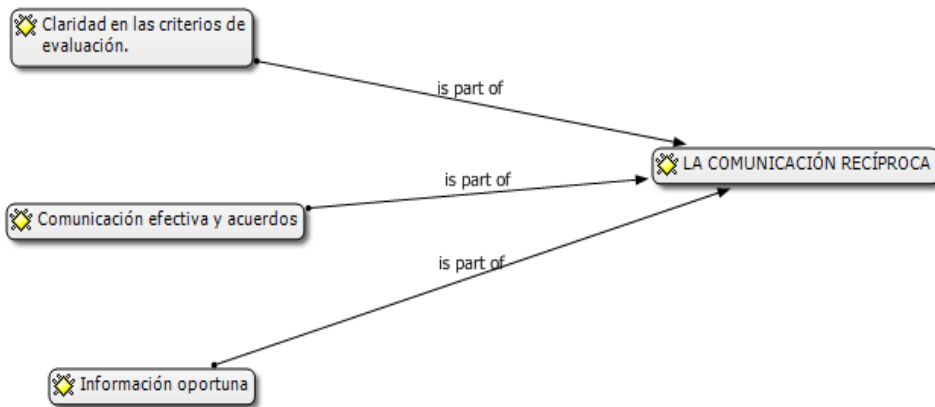
Resultados

La sistematización de los datos arrojaron nueve pres categorías que después de establecer las redes se consolidaron cinco categorías finales sobre las percepciones que tienen los estudiantes normalistas sobre la evaluación que prácticas sus maestros formadores que se explican enseguida.

CATEGORIA FINAL 1. La comunicación recíproca. Esta categoría final de análisis se compone de 3 pre-categorías: 1) Claridad en los criterios de evaluación, donde sus principales códigos son: deficiencias en la evaluación, comunicación con los alumnos, criterios de evaluación; 2) Comunicación efectiva y acuerdos, donde aparecen códigos como ausencia de trabajos para evaluar, imposición de reglas, acuerdos internos de evaluación y 3) Información oportuna, donde se destacan aspectos como previa entrega de instrumento de evaluación, evaluación de tareas y trabajos. (Ver Figura 2)

Figura 2

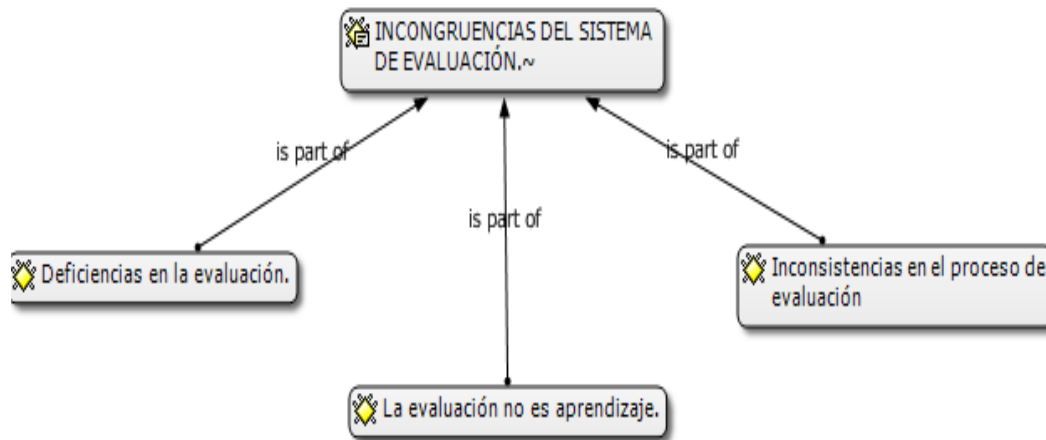
Pre-categorías que son parte de la categoría Comunicación recíproca.



CATEGORÍA FINAL 2. Incongruencias de sistema. Esta segunda categoría se integró por tres pre-categorías: 1) Deficiencias en la evaluación, donde aparece como códigos, no hay consenso en los criterios de evaluación, no todos los docentes aplican la regla; 2) La evaluación no es aprendizaje, donde se aprecian códigos como la calificación no es sinónimo de aprendizaje, la evaluación no demuestra aprendizajes y 3) Inconsistencias en el sistema de evaluación con códigos como aplicación de la norma, no hay información clara del proceso de aprendizaje entre otros. (Ver Figura 3)

Figura 3

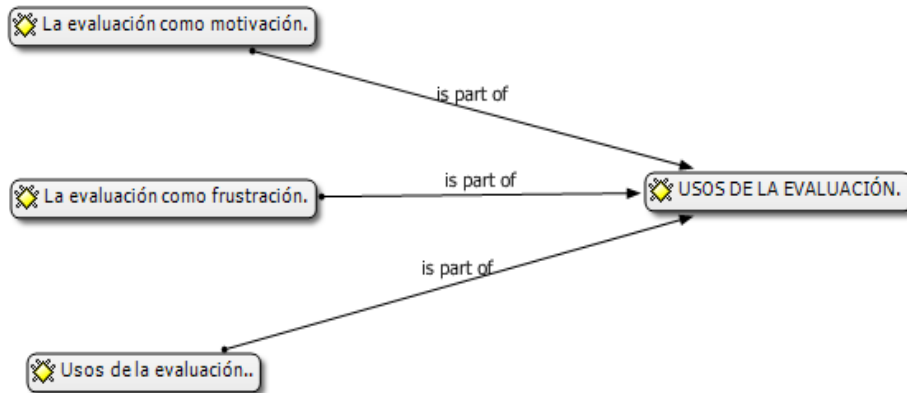
Pre-categorías que son parte de la categoría Incongruencias de sistema.



CATEGORÍA FINAL 3. Usos de la evaluación, esta tercera categoría se integra por tres subcategorías, 1) La evaluación como motivación, donde aparecen códigos como la evaluación me estimula a mejorar, la evaluación para mejorar; 2) La evaluación como frustración, con códigos como la evaluación no me interesa, la evaluación no es significativa y 3) los usos de la evaluación, con códigos como solo se usa para dar un número, para cumplir con la escuela. (Ver Figura 4)

Figura 4

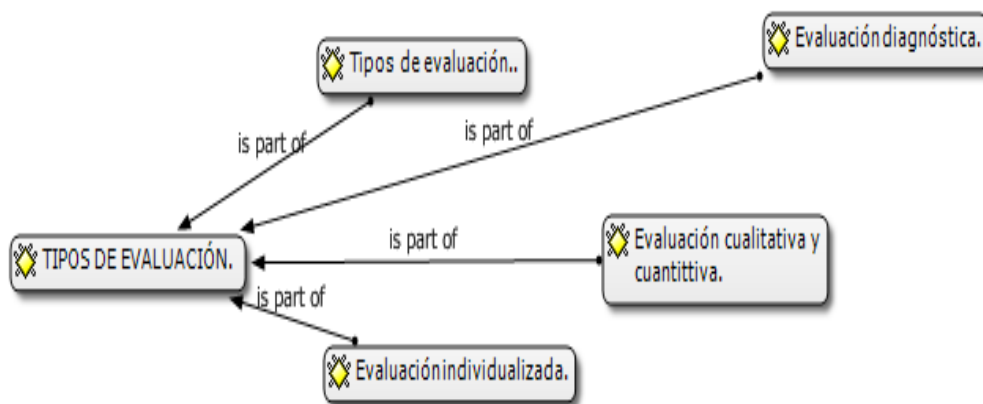
Pre-categorías que son parte de la categoría Usos de la evaluación



CATEGORÍA FINAL 4. Tipos de evaluación, esta cuarta categoría considera cuatro subcategorías, 1) Tipos de evaluación, con códigos como coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación; 2) Evaluación diagnóstica, con códigos como ausencia de una evaluación diagnóstica, el seguimiento a estudiantes; 3) evaluación cualitativa y cuantitativa con códigos como el examen como instrumento de evaluación, los trabajos parciales y finales y 4) Evaluación individualizada con códigos como escaso interés en avances individuales que se repitió en varias ocasiones. (Ver Figura5)

Figura 5

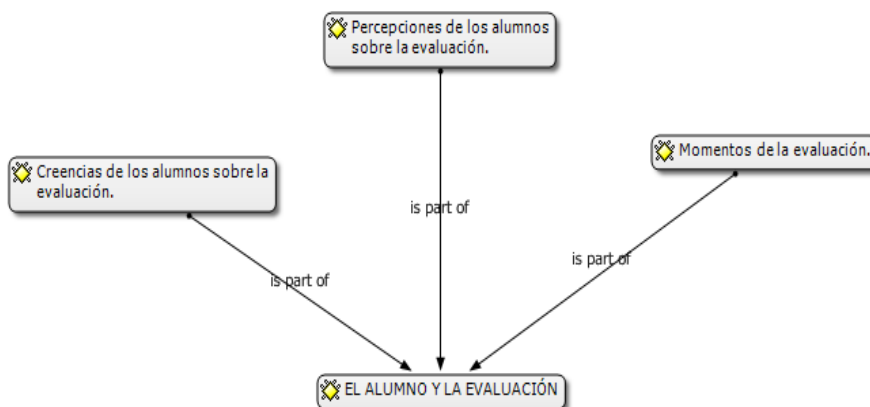
Pre-categorías que son parte de la categoría de Tipos de evaluación



CATEGORÍA FINAL 5. El alumno y la evaluación, esta categoría se integra de tres pre-categorías 1) Creencias de los alumnos sobre la evaluación, con códigos como concepto de evaluación, calificación, acreditación; 2) Percepciones de los alumnos con códigos como la evaluación no es equitativa, la evaluación no asegura el aprendizaje y 3) Momentos de la evaluación con códigos como evaluación parcial y final que se repite varias veces. (Ver Figura 6)

Figura 6

Pre-categorías que son parte de la categoría de El alumno y la evaluación



Referencias

- Ahumada, A., P., (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 11-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3333/333329100002>
- Álvarez Gayou, J., L. (2009) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* Paidós Educador: México
- Blanco, G., O., (2004). Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes. *Revista de Teoría de Teoría y Didáctica e la Ciencias Sociales*, (9). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=652/65200907>
- Córdoba, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista iberoamericana de educación*, 39(7), 1-8.
- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., y Guerrero-Rosas, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6), 359-376.- N° 103
- Izcara Palacios, S., P., (2014). *Manuel de Investigación Educativa.* Editorial Fontamara: México: D.F.
- La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2010). *Miradas sobre la educación Iberoamericana.* Cooperación Española
- Mayorga Fernández, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa.*
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social* (pp. 177-234). Madrid: Síntesis Editorial.

ESTUDIOS CUALITATIVOS
EN TORNO AL
ALUMNO

Coordinador
Dr. Manuel Ortega Muñoz

