

Impacto de la educación superior en la agenda 2030

José Juan Paz Reyes
Coordinador



UJAT



Impacto de la educación superior en la agenda 2030

C O L E C C I Ó N

MANUEL A. PÉREZ SOLÍS

Administración, contabilidad y mercadotecnia

Guillermo Narváez Osorio
Rector

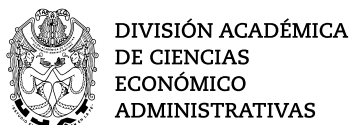
José Juan Paz Reyes
*Director de la División Académica
de Ciencias Económico Administrativas*

Impacto de la educación superior en la agenda 2030

Mtro. José Juan Paz Reyes
Coordinador

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Herminia Banda Izeta
Mtro. Luis Arturo Méndez Olán
Dra. Leticia Rodríguez Ocaña
Mtra. Raquel López García



Impacto de la educación superior en la agenda 2030. José Juan Paz Reyes (Coordinador) Primera edición. Villahermosa, Centro, Tabasco: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 2023.

---124 páginas--- (Colección: Manuel A. Pérez Solís. Administración, Contabilidad y Mercadotecnia).

Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

ISBN: 978-607-606-651-5

Primera edición, 2023

D. R. © Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Av. Universidad s/n, Zona de la Cultura

Col. Magisterial, C. P. 86040

Villahermosa, Centro, Tabasco.

www.ujat.mx

ISBN: 978-607-606-651-5

El contenido de la presente obra es responsabilidad exclusiva de los autores. Queda prohibida su reproducción total sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito del titular, en términos de la Ley Federal de Derechos de Autor. Se autoriza su reproducción parcial siempre y cuando se cite a la fuente.

Diseño de portada: Luis Arturo Méndez Olán

Diagramación: Fernando Ramos Bedoy

Revisión y responsable de la edición: Luis Arturo Méndez Olán y Herminia Banda Izeta

Imagen de portada: <https://www.altonivel.com.mx/tecnologia/cuantos-tipos-de-inteligencia-artificial-existen-te-decimos-los-10-mas-importantes/>

Hecho en Villahermosa, Tabasco, México.

DIRECTORIO DEL CONSEJO NACIONAL DIRECTIVO ANFECA

Mtro. Tomás Humberto Rubio Pérez
Presidente

Dr. Luis Alberto Villarreal Villarreal
Vicepresidente

L.C. José Lino Rodríguez Sánchez
Secretario General

M.A. Carlos Lobo Sánchez
Director Ejecutivo

M.C. Víctor Manuel Mizquiz Reyes
Director Regional Zona 1

Mtra. Laura María del Pilar Macías Amozurrutia
Director Regional Zona 2

M.F. Virginia Guzmán Díaz de León
Director Regional Zona 3

Dr. Cristian Omar Alcantar López
Director Regional Zona 4

M.A. Mario Franz Subieta Zecua
Director Regional Zona 5

Dr. Jerónimo Domingo Ricárdez Jiménez
Director Regional Zona 6

Mtro. Eulalio González Anta
Director Regional Zona 7

DIRECTORIO DE LA COORDINACIÓN NACIONAL DE LA ACADEMIA ANFECA

Mtro. José Juan Paz Reyes
Coordinador Nacional de la Academia ANFECA

Dra. Herminia Banda Izeta
Secretaria Academia ANFECA

M.A. Luis Arturo Méndez Olán
Secretario Técnico

PRÓLOGO

En la actualidad, el comportamiento de la economía global desempeña un papel crucial en la forma en que se llevan a cabo los negocios. El rápido crecimiento de la tecnología, en particular en el ámbito de la informática y las telecomunicaciones, ha contribuido a una transformación radical en la estructura de las empresas y en la manera de hacer negocios. La dependencia sistemática de los mercados financieros volátiles y la contradicción entre la productividad del trabajo, que se basa en un crecimiento constante de los volúmenes de mercancías, y las limitaciones del mercado para absorber esas cantidades, han generado crisis económicas recurrentes. Además, las crisis ecológicas y otros factores, están influyendo no solo en las condiciones y exigencias laborales, sino en todo el contexto de vida.

En este sentido, la educación superior se erige como el principal camino hacia el desarrollo profesional, ya que a través de ella se logra un impacto significativo en los ámbitos económico, laboral, familiar y social, lo que a su vez se traduce en una mejora en las condiciones de vida. La Universidad, como institución central en la creación y difusión del conocimiento, desempeña un papel fundamental en la consecución de estas metas.

Los Compromisos del Milenio, se refieren a objetivos específicos establecidos por las Naciones Unidas en el año 2000 como parte de la Declaración del Milenio. Si bien, estos objetivos se centran en abordar diversos desafíos globales, no incluyen compromisos específicos relacionados con la educación superior; en cambio, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), establecidos en 2015 como una continuación de los Compromisos del Milenio, contienen metas relacionadas con la educación en general, incluida la educación superior.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS 4) establece, entre sus metas principales, la ampliación de las oportunidades de acceso a la educación superior para toda la población. En esta línea, México ha realizado esfuerzos significativos para democratizar el acceso a través de una amplia gama de políticas, destacando el aseguramiento de la calidad educativa, la acreditación institucional y los procesos de mejora continua, que se han convertido en uno de los pilares prioritarios de la política pública en los últimos años.

Al igual que muchas otras universidades en México y en todo el mundo, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) ha estado involucrada en actividades académicas, culturales e investigación a lo largo de los años. Se caracteriza por su compromiso con una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, así como por su papel crucial en el desarrollo de la región de Tabasco y en la formación de profesionales en diversas áreas.

Como miembro de la ANFECA, la UJAT promueve la colaboración y la formación de alianzas con otras instituciones educativas, organizaciones gubernamentales y la sociedad civil, para abordar desafíos educativos comunes y trabajar juntos para alcanzar los ODS relacionados con la educación superior.

La presente publicación, titulada “El impacto de la educación superior en la agenda 2030”, representa un claro ejemplo de la interacción entre académicos de diversas instituciones. En este proceso, se intercambian conocimientos y experiencias entre pares, se fomenta la investigación y se difunden los programas de Licenciatura en Contaduría y Administración, con el objetivo de mejorar el proceso educativo en sus respectivas universidades.

Gildardo López Baños
Profesor Investigador de la DACEA-UJAT

Índice

Competencias post pandemia de los docentes universitarios para la formación de emprendedores

Perla Gabriela Baqueiro López, José Manuel Baqueiro López, Alicia Sánchez De la Cruz11

Política educativa con becas para ampliar el acceso a la educación

Mauricio Reyna Lara.....23

Experiencias de los estudiantes respecto a la educación a distancia durante el aislamiento por COVID-19

María de la Luz Pirron Curiel, Marcela Rojas Ortega, Lucía Esparza Zamudio35

Estresores en estudiantes universitarios durante la pandemia del COVID-19

Diana del Consuelo Caldera González, María Guadalupe Arredondo Hidalgo, Miguel Agustín Ortega Carrillo49

Mapeo de los ODS desde la responsabilidad social universitaria de la Universidad Autónoma del Carmen

Myrna Delfina López Noriega, Alonso Contreras Ávila, Lorena Zalthen Hernández, Limberth Arael Peraza Pérez63

Análisis de la percepción de estudiantes y docentes de asignaturas de Contabilidad en una IES

María de los Ángeles Aguilar Anaya, Diego Armando García Ramírez, Blanca Tapia Sánchez.....77

Evaluación postpandemia de los riesgos psicosociales en el personal docente: caso Instituto Tecnológico de Chetumal

Blanca Verónica Moreno García, Eustacio Díaz Rodríguez, Robert Beltrán López89

El teléfono móvil como herramienta de aprendizaje en clases virtuales. Ventajas y desventajas

Olga Beatriz Sánchez Rosado, Cecilia García Muñoz Aparicio, María del Carmen Navarrete Torres105

Estrategias universitarias durante COVID-19. El caso de UT Escuinapa

Ana Gabriela Alvarado Osuna, Marcela Rebeca Contreras Loera113

COMPETENCIAS POST PANDEMIA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS PARA LA FORMACIÓN DE EMPRENDEDORES

Perla Gabriela Baqueiro López¹

José Manuel Baqueiro López²

Alicia Sánchez De la Cruz³

RESUMEN

La educación en emprendimiento ha tomado una creciente importancia en las Instituciones de Educación Superior (IES), con la finalidad de estimular el desarrollo de emprendedores que permita la creación de nuevas empresas e impulsen el desarrollo económico a nivel local, regional y nacional; en este contexto, los docentes encargados de la formación de emprendedores adquieren un rol relevante para ayudar a los estudiantes a alcanzar los objetivos de aprendizaje relacionados con el emprendimiento. Esta investigación, tiene como objetivo identificar las competencias que los docentes universitarios requieren para la formación de emprendedores en un entorno post-pandémico, para lo cual se realizó una investigación documental exploratoria en la que se identificaron las habilidades y capacidades específicas que requiere el profesor universitario para la formación de emprendedores y fomento de una cultura de emprendimiento; dentro de los resultados se encontró que los aspectos a considerar en la formación de emprendedores son la elaboración de proyectos que generen valor, para lo cual diversos autores hacen hincapié en el fomento de las competencias y habilidades blandas, así como el desarrollo de la mentalidad emprendedora en los estudiantes. Por lo anterior, se llega a la conclusión que en las IES debe hacerse una diferenciación entre la educación de negocios y la educación en emprendimiento, así mismo, el docente formador de emprendedores debe fomentar el aprendizaje a través de experiencias reales, que permitan a los estudiantes salir de su zona de *confort* y que sean capaces de tomar riesgos en la elaboración y ejecución de proyectos de emprendimiento.

PALABRAS CLAVE: competencias docentes, instituciones de educación superior, emprendimiento, cultura emprendedora.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, aborda la situación de la enseñanza del emprendimiento en las Instituciones de Educación Superior en México desde la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), generados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) durante la Conferencia de Rio, con la meta de lograr una mayor intervención de organismos públicos y privados en la atención de problemas económicos, ambientales y sociales.

¹ Universidad Autónoma del Carmen. pbaqueiro@pampano.unacar.mx

² Universidad Autónoma del Carmen. jbaqueiro@pampano.unacar.mx

³ Universidad Autónoma del Carmen. asdelacruz@delfin.unacar.mx

En particular, el objetivo 4 “Educación de calidad” cuenta con la meta de incrementar el número de personas con competencias técnicas y profesionales para el emprendimiento, ya que los emprendedores son, de acuerdo con diversos autores, la base del desarrollo económico en la sociedad, debido a su capacidad de innovación, creatividad, identificar y crear oportunidades de negocio, con su respectiva generación de empresas y empleos (Pérez-Hernández y Granillo-Hernández, 2020); (Gonzaga, Alaña y González, 2017); (Montiel-Méndez y Soto-Maciel, 2020); (Saavedra y Sánchez, 2021).

Considerando lo anterior y derivado de los cambios que se tuvieron que desarrollar en los métodos de enseñanza, a raíz del confinamiento provocado por la pandemia de COVID-19, el deterioro de la economía y las nuevas tendencias en emprendimiento; la finalidad de esta investigación es identificar las competencias que los docentes universitarios requieren para la formación de emprendedores en un entorno post-pandémico que permita el desarrollo económico local.

MATERIAL Y MÉTODO

Para la realización de este trabajo, se llevó a cabo una investigación documental de carácter exploratorio, que, según Hernández et al. (2014) corresponde a los estudios cuyo objetivo es investigar temas poco estudiados, por lo que, aunque el tema de la pandemia por COVID-19 ha sido ampliamente abordado, no así desde la perspectiva del impacto en la formación de emprendedores. La investigación ha sido planteada desde un enfoque cualitativo, a través de la revisión documental de la literatura sobre el tema, con el objetivo de clarificar las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo afectó la pandemia de COVID-19 a la enseñanza y en particular la educación en emprendimiento?
2. ¿Qué competencias requieren desarrollar los docentes universitarios para la formación de emprendedores a partir de los cambios suscitados por la pandemia de COVID-19?

En la búsqueda documental, se incluyeron artículos de investigación publicados en revistas científicas, capítulos de libro y tesis de grado y posgrado, considerando el periodo 2017 a 2023 y que hicieran referencia a temáticas relacionadas con las palabras clave COVID-19, competencias docentes, formación de emprendedores y educación superior. En una segunda etapa, se incluyó dentro de los criterios de búsqueda las fuentes primarias de los autores consultados en la primera etapa. Dentro de los criterios de inclusión, se consideraron a aquellos documentos que se refirieran de manera específica a competencias docentes en Instituciones de Educación Superior (IES).

Dentro de las limitantes encontradas para la realización de este trabajo de investigación, se encuentran la cantidad de documentos que cumplieran con los criterios anteriormente expuestos, debido a lo novedoso del tema de investigación.

Dentro de los ODS, se contempla la importancia que la educación tiene para el desarrollo sostenible y la prosperidad de las personas, teniendo entre las metas del objetivo 4 el incremento de personas con competencias técnicas y profesionales para el emprendimiento (Fernández y Sussi, 2021) es por ello, que de acuerdo con (Fichter y Clausen, 2016) cada vez más universidades plantean que la sostenibilidad debe incluirse como soporte del emprendimiento. De manera similar, (Schaltegger y Wagner, 2011) consideran que los emprendimientos deben crear valor para sus partes interesadas al tiempo que se posicionan de manera responsable.

Sin embargo, la aparición del COVID-19 y su rápida dispersión alrededor del mundo, cambiaron radicalmente todos los aspectos de la vida, incluyendo la educación. Millones de estudiantes y docentes, se vieron obligados a adoptar la educación a distancia como alternativa para continuar con las actividades

de enseñanza-aprendizaje, lo que evidenció las debilidades de los sistemas educativos en todos los niveles (Zancajo et al., 2022); (Chacón, 2022).

Vargas-Larraguivel et al. (2021) sostienen que a pesar de que la creación de empresas se genera, en su mayoría, sin una preparación previa, los estudios realizados demuestran que la formación en emprendimiento es un aspecto importante en la creación de empresas exitosas, por lo que proponen que dentro de los estudios profesionales es necesario incluir no sólo aspectos relacionados con la formación profesional, sino también formación emprendedora que permita la generación de proyectos “de impacto y escalables”. En ese sentido, Díaz-Roncero et al. (2021) establecen que “la educación representa un sector estratégico para las naciones del mundo, más aún en Latinoamérica donde los países trabajan en pro de una modernización y desarrollo para el buen vivir de sus ciudadanos”.

En consecuencia, Pérez-Hernández y Granillo-Hernández (2020) sostienen que los gobiernos deben incluir dentro de los sistemas educativos la promoción de la cultura emprendedora y la formación de emprendedores con enfoque en la resolución de problemas sociales; sin embargo, en nuestro país las políticas públicas muestran poco apoyo para el fomento del emprendimiento y en el caso del emprendimiento en las universidades es considerado como un aspecto accesorio.

De manera semejante, Calle (2022) indica que la educación para el emprendimiento debe fomentarse desde las instituciones educativas, al tiempo que se otorgan recursos para dotar de infraestructura y equipo apropiado para producir los cambios que se requieren. Una visión similar es la de Rojas et al. (2019) quienes apuntan que la educación emprendedora requiere la comprensión de los desafíos propios del emprendimiento, así como la utilización de técnicas y métodos de enseñanza específicos. En la misma línea, Pinargote et al. (2022) sostienen que la formación académica debe desarrollar competencias y motivaciones de manera estructurada para que los individuos logren afrontar de manera adecuada los problemas que se les presenten.

Lindner (2018) define la educación emprendedora como el desarrollo de ideas independientes y la adquisición de las destrezas y habilidades necesarias para la implementación de esas ideas. Por otro lado, Vargas-Larraguivel et al. (2021) consideran que la formación en emprendimiento comprende aspectos como la empatía, observación, análisis, resiliencia, persistencia, pensamiento crítico, toma de decisiones en condiciones de incertidumbre, proactividad, creatividad, aprovechamiento o creación de oportunidades, toma de riesgos, tolerancia, trabajo en equipo y liderazgo; mientras que (Vega y Mera, 2016) proponen que la formación en emprendimiento requiere el aprendizaje de conocimientos prácticos y la gestión para el desarrollo de emprendimientos.

Adicionalmente, Alba y Giler-Zuñiga, (2020, p. 209) consideran rasgos distintivos de la formación de emprendedores los siguientes:

1. Desarrollo integral del ser humano, a partir de la apropiación de las invariantes de conocimientos interdisciplinarios, el desarrollo de habilidades integradoras esenciales y la adquisición de valores universales compartidos por la humanidad, es decir, del desarrollo de cualidades humanas, profesionales, laborales y sociales.
2. Posibilidad de empleo y asociación empresarial, a partir de promover el pensamiento creativo, innovativo y sostenible, y en el sentido de realización personal y organizacional.
3. Creación de bienes, servicios y oportunidades emprendedoras, combinado la identificación de iniciativas productivas, la elaboración de proyectos empresariales y el fortalecimiento del compromiso individual para contribuir al desarrollo sociocultural y económico sostenible de las respectivas comunidades locales con visión global.

En ese sentido, Wraae y Walmsley (2020) consideran que los formadores de emprendedores tienen el reto de lograr que los estudiantes logren usar en la práctica el conocimiento generado, mientras que Pedraza y Velásquez, (2019) consideran que para conseguir que las prácticas docentes tengan éxito en la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes, los formadores deben amoldar su formación a los requerimientos del mercado laboral y a los anhelos de sus estudiantes.

Con respecto a esto, Rojas et al. (2019) señalan que un elemento fundamental para la enseñanza del emprendimiento son las competencias del docente, que de acuerdo con Calle (2022) son un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para lograr que el aprendizaje de los estudiantes sea sobresaliente y se mantenga al pasar el tiempo. Otra forma de definir una competencia, es la que propone el Proyecto *Definition and Selection of Competencies*, quienes consideran que puede ser vista desde un aspecto externo como una habilidad para desarrollar actividades, o como desde una perspectiva interna, en la que se construye a partir de las prácticas, conocimientos, valores, motivación, actitudes y otros componentes que permitan el desarrollo adecuado de actividades o tareas, asumiendo que el modelo para la formación en competencias incluye entre sus elementos el aprendizaje, el estudiante, la enseñanza y la evaluación (Ramírez-García et al., 2018).

Tabla 1

Elementos del modelo de formación basado en competencias

Elementos	Formación por competencias
Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos aplicados: saber hacer. • Conocimientos globalizados. • Aprendizaje globalizado de conocimientos, destrezas y actitudes. • Influido por constructivismo. • Adquirido por actividades prácticas.
Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Ve más fácilmente los resultados a alcanzar (global). • Motivación intrínseca. • Consignas generales para favorecer la iniciativa.
Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza interactiva. • Enfoque global. • Actividades en función de competencias.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Exigente. • Más bien subjetiva (juicio). • Integra enseñanza, aprendizaje y evaluación. • Por tareas integradoras de aprendizaje. • Por comparación con los criterios de éxito. • Más bien cualitativa. • Integración de capacidades. • Fácil exactitud. • Sobre dominio de las competencias y estrategias de aprendizaje.

Nota. Lasnier (2000), citado en Ramírez-García et al. (2018).

Por otra parte, Lindner (2018) ofrece un marco de referencia de competencias de emprendimiento en el que identifica tres competencias básicas: 1) desarrollo de ideas, 2) implementación de ideas y 3) pensamiento sustentable; a su vez, cada competencia cuenta con dos componentes a considerar. En el caso del desarrollo de ideas se considera la actitud y la identificación de oportunidades, para la implementación de ideas es necesario el trabajo en equipo y la organización, finalmente para el pensamiento sustentable se debe actuar como visionario y contar con educación financiera, mientras que Huang et al. (2020) retoman las características de los docentes formadores de emprendedores que la Unión Europea señala: primero, los docentes son buenos escuchando y pueden encontrar buenas ideas de sus conversaciones; segundo, son proactivos y buenos vendiendo sus ideas a otros; tercero, generan en sus estudiantes entusiasmo por la creación, crecimiento y aprendizaje.

En ese mismo orden de ideas, Rojas et al. (2019) hacen una adaptación de la definición de competencias elaborada por Spencer y Spencer (1993) en la que se incluyen habilidades, conocimientos, rol social, la imagen que el docente tiene de sí mismo, sus rasgos y motivos.

Tabla 2

Elementos del modelo de competencias propuesto por Rojas et al. (2019)

Elemento	Definición
Habilidades	Capacidad de un docente para aplicar las técnicas y métodos para la enseñanza del emprendimiento (desde el enfoque constructivista: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en casos).
Conocimientos	Información que tiene el docente en temas relacionados con emprendimiento.
Rol social	Patrón de comportamiento del docente que es reforzado por su grupo de referencia.
Imagen de sí mismo	Concepto que el docente tiene de sí mismo en función de su identidad, personalidad y valor.
Rasgos	Aspecto típico del comportamiento del docente.
Motivos	Lo que dirige el comportamiento del docente en el fomento de la cultura de emprendimiento.

Nota. Elaboración propia, basado en Rojas et al. (2019).

Lo anterior, coincide con la reflexión realizada por Pedraza y Velásquez (2019) quienes exponen que existen dos elementos importantes en la formación de emprendedores, el primero, relacionado con las capacidades y habilidades blandas, enfocadas en la solución de problemas y en segundo lugar, el espíritu emprendedor en el que se incluyen aspectos como la iniciativa y la acción. Mientras que Neck y Corbett (2018) señalan que la educación emprendedora incluye el desarrollo del “conjunto de habilidades” y la “mentalidad” para participar en varios contextos empresariales.

Estos mismos autores, en su artículo *“The scholarship of teaching and learning entrepreneurship”*, mencionan que la forma en la que los adultos aprenden es diferente a la forma en que los niños aprenden, por lo

que sugieren que los profesores de emprendimiento en educación superior deberían enfocarse en técnicas experienciales en ambientes reales y con problemas reales; que les permitirán facilitar el aprendizaje, más que transmitir el conocimiento.

Tabla 3

El papel del docente en la formación del emprendedor

Papel desempeñado por el docente en la formación de emprendedores

- Guía de los estudiantes a través de la experiencia.
 - Modelar conductas emprendedoras en el salón.
 - Proveer de recursos y herramientas para el aprendizaje.
 - Permitir a los estudiantes explorar qué tipo de proyectos pueden desarrollar, cómo desarrollarlo, porqué lo quieren desarrollar y cómo alinear el qué con el porqué y cómo.
 - Explorar si los estudiantes quieren desarrollar un proyecto o no.
 - Volverse un experto en los principios clave del emprendimiento.
 - Desafiar la forma en que los estudiantes piensan.
 - Desarrollar y fomentar experiencias que aceleren el aprendizaje.
 - Asesorar el desempeño y proveer retroalimentación a los estudiantes.
 - Ser un mentor dentro y fuera del salón para desarrollar el pensamiento y habilidades emprendedoras.
 - Ayudar a los estudiantes a desarrollar y demostrar las habilidades que necesitarán para ser emprendedores exitosos.
 - Modelar los altos estándares y expectativas que se tienen para ellos a través de la enseñanza ética.
 - Facilitador que pone a los estudiantes en el centro de la experiencia de aprendizaje.
 - Enseñar la teoría a los estudiantes, que la conecten con la práctica de habilidades.
 - Facilitar la formación de nuevas empresas.
 - Proporcionar oportunidades de aprendizaje a través de la experiencia.
 - Organizar oportunidades de trabajo en redes.
 - Facilitar un entorno de aprendizaje donde los estudiantes puedan experimentar el espíritu empresarial de primera mano.
 - Facilitar el aprendizaje a un nivel profundo, cambiando las estructuras cognitivas profundas y las creencias o suposiciones que las anclan.
-

Nota. Neck y Corbett (2018).

Por otro lado, Liguori y Winkler (2020) consideran que los conceptos básicos de emprendimiento, mentalidad y competencias emprendedoras, representan la mayor parte de lo que se enseña en las aulas de emprendimiento de todo el mundo y que la dicotomía de estas dos categorías, es donde radica el mayor desafío para la educación emprendedora, particularmente para la educación en línea, ya que si bien, la enseñanza de los conceptos básicos del espíritu emprendedor parece ser adecuada para los enfoques tradicionales de la enseñanza en línea, la enseñanza de la mentalidad emprendedora puede requerir enfoques no tradicionales y nuevos para la educación en línea.

Pinargote et al. (2022) concluyen que el ejercicio profesional del docente es influido por los cambios en la sociedad, tales como la aparición de nuevos agentes sociales y las consecuencias que ha dejado la pandemia de COVID-19, dando como resultado la necesidad de fomentar nuevas habilidades y conocimientos que le permitan desarrollar su rol profesional. De manera similar, Guardia et al. (2022) considera que el formador de emprendedores “está condicionado por los recursos disponibles, el apoyo que los docentes reciben, además de la existencia de una cultura escolar motivadora” (p. 84).

Marmolejo y Groccia (2022) perciben la pandemia como una oportunidad para modificar las estrategias y métodos de enseñanza en la educación superior dado que, los docentes se vieron obligados a enfrentarse a desafíos relacionados con el diseño de cursos y enseñanza con tecnología. Además, (Calderón-Delgado y Velásquez-Albarracín, 2022) expresan que es necesario generar cambios en el ámbito educativo relacionados con la personalización de la formación del alumno a través de la creación del contenido propio por parte del docente.

A estos desafíos, se debe agregar la adaptación a la enseñanza vía remota, lo que requirió el uso de herramientas tecnológicas y metodologías de enseñanza que los docentes no utilizaban, así como los cambios en el comportamiento experimentados, tanto por docentes como por estudiantes y sus familias. Asimismo, el rápido cambio a la esfera digital durante el periodo de contingencia, resaltó las diferencias para el acceso a la tecnología entre las diferentes clases sociales (Pacheco, 2022); (Harti, 2023); (Zancajo et al., 2022).

En razón de ello, diversos autores resaltan la importancia del desarrollo de competencias digitales docentes para afrontar los cambios que la pandemia provocó en el ámbito educativo. Así, a las competencias específicas para la formación de emprendedores, se deben añadir el uso de instrumentos tecnológicos, habilidades básicas de tecnologías de información y comunicación, conocimiento de plataformas digitales para el contexto educativo y el desarrollo de las competencias digitales en los estudiantes (Pacheco, 2022), (Chacón, 2022), (Martínez et al., 2023).

Por su parte, Calle (2022) propone un programa de competencias docentes para generar cultura de emprendimiento, en el que se pretende desarrollar competencias básicas, técnicas y blandas de los docentes a través de tres módulos; el primer módulo, se enfoca en las competencias básicas de gestión del aprendizaje, tales como: la planificación de los aprendizajes, comunicación efectiva, uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), diseño y organización de las tareas y evaluación; el segundo módulo, se orienta al estudio de las competencias para la creación de la propuesta de valor, entre las que se incluyen tópicos de especialidad técnica, principios y teorías para elaborar propuestas de valor, gestión de proyectos innovadores, presentación del producto o servicio y la gestión y creación de microempresas; finalmente, en el tercer módulo, se hace énfasis en las competencias blandas, tales como: habilidades socioemocionales, autorregulación de emociones, tolerancia, perseverancia, resiliencia, adaptabilidad, trabajo cooperativo, responsabilidad y compromiso social, manejo del estrés, gestión de conflictos y creatividad.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Después de realizar la revisión bibliográfica, es posible observar que incluso antes de la pandemia por COVID-19, diversos autores consideraban que la formación de emprendedores requiere de métodos de enseñanza y competencias docentes que complementen las que se han identificado en la educación tradicional, haciendo énfasis en la necesidad de fomentar la elaboración de proyectos que generen valor para la sociedad e impulsen el desarrollo local. Si a lo anterior, se añaden las problemáticas que trajo consigo la pandemia, se vuelve evidente la necesidad de adaptar las competencias docentes para la formación de emprendedores de manera que le permitan lograr el desarrollo de las habilidades, conocimientos y actitudes que un emprendedor debe tener para lograr éxito en el nuevo contexto al que se enfrenta.

A modo de resumen, en la Tabla 4 se presentan los elementos que conforman las competencias docentes post pandemia para los formadores de emprendedores.

Tabla 4*Elementos de las competencias docentes post pandemia para la formación de emprendedores*

	Elementos
Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Educación financiera. • Principios clave de emprendimiento. • Especialidad técnica. • Gestión de proyectos. • Plataformas digitales para el contexto educativo.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones en condiciones de incertidumbre. • Observación. • Análisis. • Pensamiento crítico. • Identificación o creación y aprovechamiento de oportunidades. • Trabajo en equipo. • Solución de problemas. • Gestión del aprendizaje. • Gestión de conflictos. • Manejo del estrés. • Uso de instrumentos tecnológicos. • Habilidades básicas de TIC.
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Proactividad. • Iniciativa. • Liderazgo. • Toma de riesgos. • Visionario.
Valores	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía. • Persistencia. • Ética. • Tolerancia. • Responsabilidad. • Compromiso social.

Nota. Elaboración propia con base en (Alba & Bracho, 2023; Calle 2022; Lindner 2018; Vargas-Larraqüivel et al., 2021) (Pacheco, 2022), (Chacón, 2022) y (Martínez et al., 2023).

En ese sentido, Pinargote et al. (2022) resaltan la necesidad de que los docentes se involucren en el desarrollo humano de los estudiantes y favorecer la productividad de los ambientes de aprendizaje, en especial si se considera que a raíz de la pandemia por COVID-19 muchas interacciones personales, han sido limitadas o se mantienen a través de medios tecnológicos. Lo anterior, concuerda con los rasgos de desarrollo integral humano y creación de bienes, servicios y oportunidades emprendedoras que Alba y Giler-Zuñiga (2020) identificaron en la formación de emprendedores, añadiendo además la posibilidad de empleo y asociación empresarial.

De manera puntual, destaca la propuesta de Calle (2022) quien elabora un programa de competencias docentes para incentivar la cultura emprendedora a través del impulso de competencias básicas, técnicas y blandas, coincidiendo con Pedraza y Velásquez, (2019) en la importancia que tienen dentro de la formación de emprendedores las capacidades y habilidades blandas. Por otro lado, autores como Neck y Corbett (2018) y Liguori y Winkler (2020) hacen énfasis en que uno de los mayores retos a los que se enfrentan los

formadores de emprendedores es, la mentalidad que deben desarrollar sus estudiantes para el crecimiento e implementación de sus proyectos.

Los emprendedores son considerados la base del desarrollo económico por su capacidad de identificar y desarrollar oportunidades, que se reflejen en proyectos innovadores en nuevas empresas y generando empleos. Es por ello, que la educación en emprendimiento debe incluirse dentro de los sistemas educativos para fomentar la cultura emprendedora y la formación de emprendedores.

Los formadores de emprendedores, concuerdan en expresar que su relación con los estudiantes es multifacética, desde ser un supervisor, entrenador y mentor hasta ser un facilitador de aprendizaje, por lo que están conscientes de la importancia de “conectar” con sus estudiantes. Lo anterior se justifica si se considera que la enseñanza del emprendimiento implica “empujar” a los estudiantes fuera de su zona de *comfort* para abrirse a nuevas ideas (Vargas-Larraguivel et al., 2021).

Por lo anterior, es importante distinguir entre educar en negocios y educar en emprendimiento, el desafío en la educación en emprendimiento implica que los estudiantes serán capaces de tomar riesgos moderados y calculados en diversos proyectos que promuevan el cambio y crecimiento para la comunidad en la que están insertos (Pedraza y Velásquez, 2019) así, los profesores de emprendimiento deberían enfocarse en promover experiencias de aprendizaje en ambientes reales y con problemas reales, que permitan a los docentes no sólo transmitir el conocimiento técnico sino también facilitarán el aprendizaje utilizando las herramientas digitales disponibles.

REFERENCIAS

- Alba, W. W. P. & Bracho, A. J. L. (2023). Competencias tecnológicas del docente: Una alternativa de formación en tiempos postpandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4524
- Alba, O. & Giler-Zúñiga, C.F. (2020) Formación de emprendedores: antecedentes, actualidad y propuesta de modelo de rediseño curricular para su implementación. *Revista EduSol*, 20(72). https://www.researchgate.net/profile/Orvelis-Castellanos/publication/351482866_Training_of_entrepreneurs_antecedents_current_events_and_proposal_of_curricular_redesign_model_for_its_implementation/links/60ed8798fb568a7098a6df7c/Training-of-entrepreneurs-antecedents-current-events-and-proposal-of-curricular-redesign-model-for-its-implementation.pdf
- Calderón-Delgado, E. I. & Velásquez-Albarracín, V. P. (2022). Retos del docente en la educación postpandemia. *CIENCIAMATRIA*, 8(2). <https://doi.org/10.35381/cm.v8i2.776>
- Calle, J. C. (2022). *Programa de competencias docentes para generar cultura de emprendimiento en estudiantes de Institución Educativa Pedro Abel Labarthe Durand Chiclayo* [Doctorado]. Universidad César Vallejo.
- Chacón, M. E. E. (2022). Desarrollo de competencias digitales en los docentes post pandemia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.151>
- Díaz-Roncero, E., Marín-Rodríguez, W. J., Meleán-Romero, R. A. & Ausejo-Sánchez, J. L. (2021). Enseñanza virtual en tiempos de pandemia: Estudio en universidades públicas del Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVII(3), 428–440. <https://www.redalyc.org/journal/280/28068740028/html/>
- Fernández, L. M. & Sussi, J. (Eds.). (2021). *Cultura, economía y educación: Nuevos desafíos en la sociedad digital*. Dykinson.
- Fichter, K. & Clausen, J. (2016). Diffusion Dynamics of Sustainable Innovation—Insights on Diffusion Patterns Based on the Analysis of 100 Sustainable Product and Service Innovations. *Journal of Innovation Management*, 4(2). https://doi.org/10.24840/2183-0606_004.002_0004

- Gonzaga, S. J., Alaña, T. P. & González, A.I. (2017). Competitividad y emprendimiento: herramientas de crecimiento económico de un país. *INNOVA Research Journal*, 2(8), 322-328. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n8.1.2017.386>
- Guardia, L., Romero, M. y Raffaghelli, J. E. (2022). Desarrollo profesional docente más allá de la pandemia: Un estudio Delphi sobre el potencial del concepto de ecologías de aprendizaje. *Educación*, 31(60), 79–112. <https://doi.org/10.18800/educacion.202201.004>
- Harti, H. (2023). *The Design of Future Business Education: Post-pandemic Challenges and Opportunities*. 990–1001. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-35-0_120
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Mc Graw-Hill Interamericana.
- Huang, Y., An, L., Liu, L., Zhuo, Z. & Wang, P. (2020). Exploring Factors Link to Teachers' Competencies in Entrepreneurship Education. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.563381/full>
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation per compétences*. Montreal: Guérin
- Liguori, E. & Winkler, C. (2020). From Offline to Online: Challenges and Opportunities for Entrepreneurship Education Following the COVID-19 Pandemic. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 3(4), 346–351. <https://doi.org/10.1177/2515127420916738>
- Lindner, J. (2018). Entrepreneurship Education for a Sustainable Future. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), 115–127. <https://doi.org/10.2478/dcse-2018-0009>
- Marmolejo, F. J. & Groccia, J. E. (2022). Reimagining and redesigning teaching and learning in the post-pandemic world. *New Directions for Teaching and Learning*, 2022(169), 21–37. <https://doi.org/10.1002/tl.20480>
- Martínez, K. A. J., García, M. L. L., Mercado, J. M. & Rodríguez, B. R. Z. (2023). Diagnóstico de competencias digitales docentes en la educación superior tecnológica en un contexto post pandemia. *CIE Academic Journal*, 2(1). <https://revistas.unicyt.org/index.php/cie-academic-journal/article/view/96>
- Montel-Méndez, O. J. y Soto-Maciél, A. (2020). Un marco exploratorio para el emprendimiento desde una perspectiva evolutiva. *Revista de Ciencias de la Administración y Economía*. 10 (20), 361-373. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/retos/v10n20/1390-6291-Retos-10-20-00361.pdf>
- Neck, H. M. & Corbett, A. C. (2018). The Scholarship of Teaching and Learning Entrepreneurship. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(1), 8–41. <https://doi.org/10.1177/2515127417737286>
- Pacheco, R. J. P. (2022). El rol del docente en el contexto universitario: una visión post pandemia. *MEN-TOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 1(2). <https://doi.org/10.56200/mried.v1i2.3357>
- Pedraza, M. & Velásquez, S. (2019). Formación para emprendedores, un reto que va más allá del aula. *NOVUM, Revista de Ciencias Sociales Aplicadas*, 11(9), 166–183. <https://www.redalyc.org/journal/5713/571360752009/571360752009.pdf>
- Pérez-Hernández, P. & Granillo-Hernández, D. A. (2020). Desafíos del emprendimiento universitario en Méjico frente a los objetivos de desarrollo sostenible. *TEUKEN BIDIKAY. Revista Latinoamericana de Investigación en Organizaciones, Ambiente y Sociedad*, 11(16), Article 16. <https://doi.org/10.33571/teuken.v11n16a7>
- Pinargote, E. I., Vega, J. O., Moreira, J. S. & Díaz, T. M. (2022). Competencias del docente universitario en tiempos de pandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(Especial 7), 347–359. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/38068>
- Ramírez-García, A., González-Fernández, N. & Salcines-Talledo, I. (2018). Las Competencias Docentes Genéricas en los Grados de Educación. Visión del Profesorado Universitario. *Estudios*

pedagógicos, XLIV(2). https://mailunacar-my.sharepoint.com/personal/pbaqueiro_pampano_unacar_mx/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fpbaqueiro%5Fpampano%5Funacar%5Fmx%2FDocuments%2F2022%2FCompetencias%20docentes%20y%20formaci%C3%B3n%20de%20emprendedores%2F0718%2D0705%2Destped%2D44%2D02%2D00259%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fpbaqueiro%5Fpampano%5Funacar%5Fmx%2FDocuments%2F2022%2FCompetencias%20docentes%20y%20formaci%C3%B3n%20de%20emprendedores

- Rojas, G. Y., Pertuz, V., Navarro, A. & Quintero, L. T. (2019). Instrumento para Identificar Características Personales y Didáctica Utilizadas por los Docentes en la Formación de Emprendedores. *Formación universitaria*, 12(2), 29–40. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000200029>
- Saavedra, M. L. & Sánchez, M. L. (Ed.). (2021). *Tópicos sobre emprendimiento en México: Intención de emprendimiento, inteligencia emocional, proactividad, sostenibilidad y vinculación académica*. Universidad Tecnocientífica del Pacífico S.C. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Luisa-Saavedra-Garcia/publication/354786015_Libro_Topicos_sobre_Emprendimiento_en_Mexico_Intencion_de_emprendimiento_inteligencia_emocional_proactividad_sostenibilidad_y_vinculacion_academica/links/614c99e7a3df59440ba72f1c/Libro-Topicos-sobre-Emprendimiento-en-Mexico-Intencion-de-emprendimiento-inteligencia-emocional-proactividad-sostenibilidad-y-vinculacion-academica.pdf#page=138
- Schaltegger, S. & Wagner, M. (2011). Sustainable entrepreneurship and sustainability innovation: Categories and interactions. *Business Strategy and the Environment*, 20(4), 222–237. <https://doi.org/10.1002/bse.682>
- Vargas-Larraguivel, P. A., Liévano-Morales, J. & Calderón-Martínez, G. (2021). Factores de impacto en la formación emprendedora en estudiantes de educación superior. Caso CETYS Universidad. *Revista Inclusiones*, 8(1), 198–215. <https://revistainclusiones.org/pdf/19%20Vargas%20et%20al%20VOL%208%20NUM%201%20ENEMAR2021INCL.pdf>
- Vega Guerrero, J. C. & Mera Rodríguez, C. W. (2016). Modelo de formación en emprendimiento social, para instituciones de educación superior en Colombia. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 81, 29-44. <https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1563>
- Wraae, B. & Walmsley, A. (2020). Behind the scenes: Spotlight on the entrepreneurship educator. *Education + Training*, 62(3), 255–270. <https://doi.org/10.1108/ET-01-2019-0009>
- Zancajo, A., Verger, A. & Bolea, P. (2022). Digitalization and beyond: The effects of Covid-19 on post-pandemic educational policy and delivery in Europe. *Policy and Society*, 41(1), 111–128. <https://doi.org/10.1093/polsoc/puab016>

POLÍTICA EDUCATIVA CON BECAS PARA AMPLIAR EL ACCESO A LA EDUCACIÓN

Mauricio Reyna Lara¹

RESUMEN

En esta nueva realidad, existe la necesidad de dar prioridad a una política educativa que defina una estrategia adecuada para la difusión de convocatorias de becas dirigidas a los estudiantes de educación superior, y con ello, coadyuvar a que se logre una permanencia en la comunidad universitaria. El objetivo de esta propuesta, se enfoca en reducir el abandono escolar, debido a la brecha socioeconómica y de vulnerabilidad en la educación superior; la variedad de los estímulos deberá ser conforme al objetivo de estudio y su compatibilidad.

La propuesta aquí sugerida, se basó en un modelo integral, cuyo marco de referencia fue el método estadístico a través de la realización de encuestas efectuadas en agosto de 2022, las cuales se aplicaron a estudiantes becarios de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que formaban parte de una modalidad denominada de conectividad, que consistió en proporcionar tabletas y módems a los estudiantes insertos en la educación superior, bajo el argumento que contar con dichas herramientas, fungiría como un incentivo y motivo suficiente para evitar la deserción escolar. La implementación de las diversas modalidades de subvenciones es una estrategia que procura el mejoramiento de la calidad de la educación superior, ya sea de manera presencial o semipresencial (también llamada híbrida), particularmente cuando se detonan eventos inesperados que pueden afectar el rendimiento y condiciones socioeconómicas de los estudiantes, como fue el caso de la pandemia en 2020.

La interpretación de los datos recabados, pretende demostrar que la educación semipresencial puede ampliar la cobertura, el acceso igualitario y calidad escolar a nivel nacional en las universidades, esto alineado al cuarto Objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sustentable, donde se traduce en reducir la insuficiencia económica de los grupos vulnerables matriculados en educación superior.

PALABRAS CLAVE: becarios, permanencia escolar, herramienta digital, accesibilidad, inclusión.

INTRODUCCIÓN

La necesidad de instaurar programas de becas en sus diversas modalidades, es resultado de la implementación de una política educativa, que tenga como objetivo primordial la mejora de la calidad de la educación superior; lo anterior, debido a establecer una de las estrategias indispensables para la permanencia, continuidad y conclusión de estudios universitarios de los alumnos. En suma, debe ponderarse con atención el derecho a la educación, establecido en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; situación que amplía las posibilidades de empleo y profesionalización de los ciudadanos en la sociedad mexicana.

¹ Universidad Nacional Autónoma de México. mreyna@unam.mx

Para ello, será necesario emplear un método analítico, estadístico y casuístico que permita demostrar el impacto que tendría un beneficio de conectividad para los estudiantes inscritos en educación superior. El tema se encuentra alineado al cuarto Objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sustentable, de donde se traduce el reducir la insuficiencia económica de los grupos vulnerables matriculados en educación superior, como es el caso de las mujeres embarazadas o con hijos, pueblos indígenas u originarios, discapacitados, afroamericanos, con recursos económicos bajos; esto conforme al estudio socioeconómico y de marginación por lugar del domicilio.

El ejercicio de los recursos económicos de los programas de becas, se encuentra ubicado en la programación de los recursos presupuestales del Programa de Egresos de la Federación que, al ser un subsidio de beneficio social, es por ende, un derecho de información, transparencia, rendición de cuentas y protección de datos personales a nivel nacional; cabe señalar, que para este análisis no afecta que los recursos de la gratificación provengan de una partida federal, estatal o particular, o bien de alguna fundación no lucrativa o persona física, ya que el desarrollo propuesto permitirá un análisis ecuaníme de acuerdo a la naturaleza, objetivo, proceso y finalidad que causa el beneficio de una beca en la educación superior.

La educación superior en la actualidad

La educación superior enfrenta los grandes retos de la permanencia y continuidad de los alumnos en sus estudios, en gran medida debido a la pandemia en el mundo y, consecuentemente, en el país. La urgencia sanitaria fue pronunciada en México en marzo de 2020, bajo esta línea, los estudiantes que en ese entonces cursaban la educación media superior (bachillerato), para el año 2022 comenzaban sus estudios, en teoría, en educación superior; las estrategias educativas que fueron implementadas en los diversos subsistemas institucionales de educación en el país, y las escuelas, tanto privadas como públicas, se basaron en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En algunos casos ya se contaba con estas, como canales de televisión, plataformas educativas virtuales, redes sociales, entre otras, pero en muchos otros casos tuvieron que ser habilitadas en cuestión de días, como tabletas o módems, con la intención de no detener la continuidad de las clases y planes y programas de estudio, cambiando la modalidad presencial por el modelo a distancia.

Otra de las dificultades que marcó la contingencia fue que algunos programas de estudio no estaban adecuados para poder ser impartidos a distancia, por ser creados para clases presenciales, cuya formación requiere de la práctica constante, uso de instalaciones y herramientas de la institución, por ejemplo en el caso de los médicos, ingenieros, odontólogos, entre otros; ante esta situación, se optó por mantenerlo de manera paulatina, sin pensar que se prescindiría de las clases presenciales de forma absoluta. Aun así, se lograron habilitar plataformas educativas y medios tecnológicos que permitieran la continuidad de estudios a nivel superior desde sus domicilios, para no exponer a los estudiantes ni a los profesores, procurando seguir los objetivos educativos a la par que se apoyaba el postulado de “Quédate en casa”, bandera de la campaña de la Secretaría de Salud para establecer el confinamiento debido a la emergencia sanitaria.

Tomar clases desde casa, abrió un amplio espectro de necesidades sociales como las oportunidades económicas y de recursos tecnológicos, pues no todos los alumnos tendrían las mismas oportunidades, por ejemplo, de contar con una computadora, tableta o teléfono para poder conectarse a sus clases, aunado al servicio de internet, conectividad o cobertura necesaria. La situación se disparó en términos de geolocalización, permeando en la residencia de los alumnos y alterando la cotidianidad de las actividades de trabajo y escolares de los integrantes de la familia. Los docentes presentaron dificultades similares a sus alumnos, por conectividad y cuestiones económicas, aunado a los roles de actividades familiares que se presentaban por trabajar a distancia y desde casa.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), adoptó un frente de acción que guiara por buen cauce el desarrollo de los planes y programas de estudio; vinculó, por ejemplo, recursos económicos para innovar las modalidades de beca con conectividad, mediante una tableta o un módem, durante los años 2020, 2021 y 2022; el objetivo fue proporcionar los recursos tecnológicos a los alumnos que no contaran con dicha herramienta informática con acceso a internet, para desarrollar sus actividades académicas en el contexto de la pandemia. En agosto de 2022, se realizó una encuesta para conocer el uso que los becarios habían dado a las tabletas asignadas mediante la convocatoria de las modalidades siguientes:

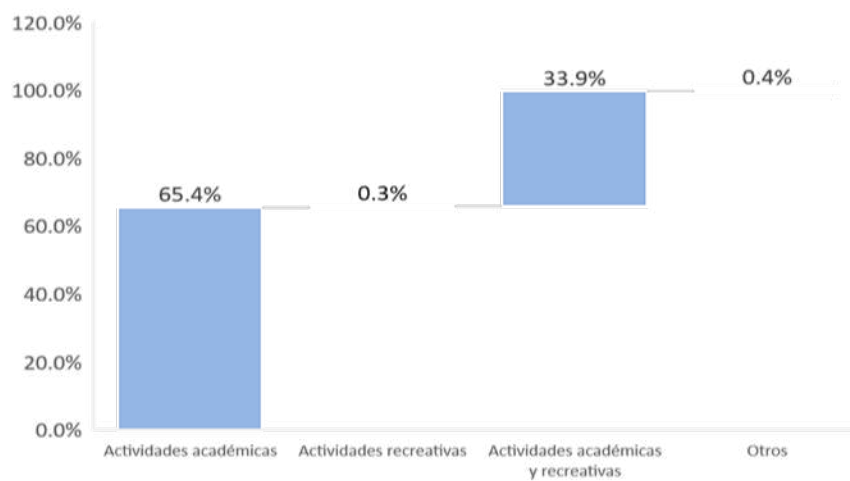
- Beca tu Tablet para Estudiar 2020.
- Beca Tablet con Conectividad 2021.
- Beca Tablet con Conectividad 2021 2da. Convocatoria.
- Beca Tablet con Conectividad 2021 3ra. Convocatoria.
- Beca Tablet con Conectividad 2021 4ta. Convocatoria.
- Beca Tablet con Conectividad 2021 Facultad de Arquitectura.
- Beca Tablet con Conectividad 2022.

La encuesta se aplicó a través del Sistema INTEGRAL, establecido por la Dirección de Becas y Enlace de la Comunidad de la Dirección General de Orientación y Atención Educativa (DGOAE) de la UNAM, durante el mes de agosto de 2022. De un total de 29,597 personas que fueron beneficiadas en alguna de las convocatorias publicadas por la universidad, se obtuvo un resultado de 22.7%, correspondiente a 6,728 personas beneficiarias.

Tanto la formulación de preguntas dirigidas a este apoyo, como la encuesta de Percepción del Servicio y Objetivos en las Modalidades 2020-2021, se definieron conforme a la metodología señalada para medir el impacto de ser beneficiario (Álvarez y Reyna, 2021). A continuación, se muestran los resultados obtenidos de la encuesta antes referida; en la pregunta 3, hace referencia a los usos dados en primera instancia a las tabletas, los beneficiarios mencionaron, entre sus primeras opciones, fue para actividades académicas.

Figura 1

Actividades en las cuales se utiliza principalmente la tableta de la beca tablet con conectividad

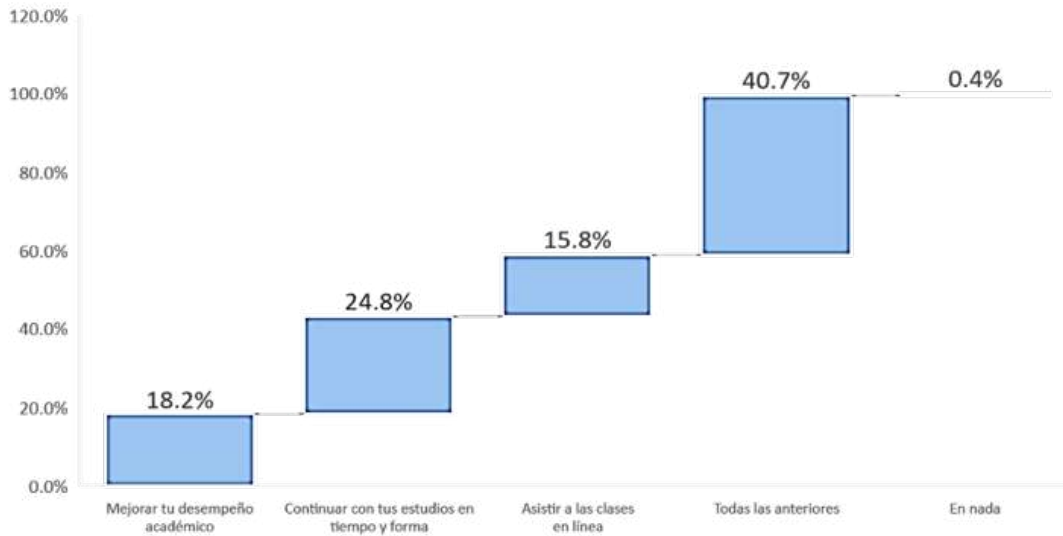


Nota. Elaboración propia.

Entre estas actividades destacaron haber mejorado su desempeño académico, fue ser constantes en sus estudios, así como haber podido asistir en tiempo y forma a sus clases en línea, resultados que se obtuvieron de la pregunta número 6.

Figura 2

Percepción de los beneficios obtenidos a consecuencia de la obtención de la tableta

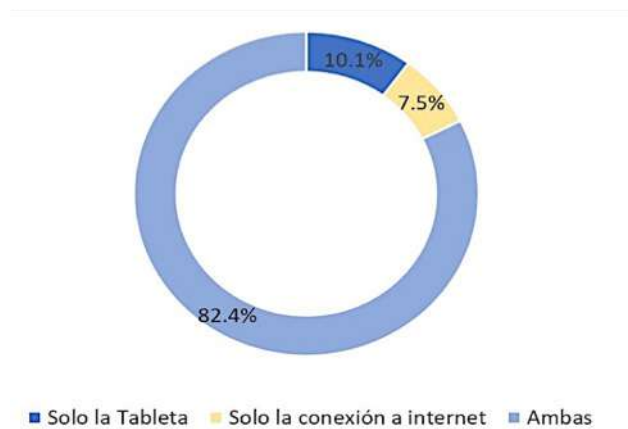


Nota. Elaboración propia.

A partir de la pregunta 2, también externaron que tanto el apoyo del dispositivo digital como el de la conectividad a internet, fueron indispensables en su conjunto, ya que no se habría logrado el impacto referido si solo se hubiese proporcionado la tableta sin conexión a la red, debido a la posibilidad de que el estudiante no contara con servicio internet en su hogar.

Figura 3

Preponderancia entre lo que fue más útil a los estudiantes que obtuvieron el apoyo de tableta y beca



Nota. Elaboración propia.

Aunado a ello y en consecuencia del impacto que generó este beneficio en los estudiantes, el 99% externó que la universidad debe continuar con el apoyo de tabletas con conectividad, con la finalidad de no interrumpir sus estudios. Bajo esta misma línea, con base en la pregunta 5, el 93% considera que ha sido relevante el uso de la herramienta para su escolaridad.

Figura 4

Impacto que ha tenido el préstamo de la tableta para la continuidad de sus estudios



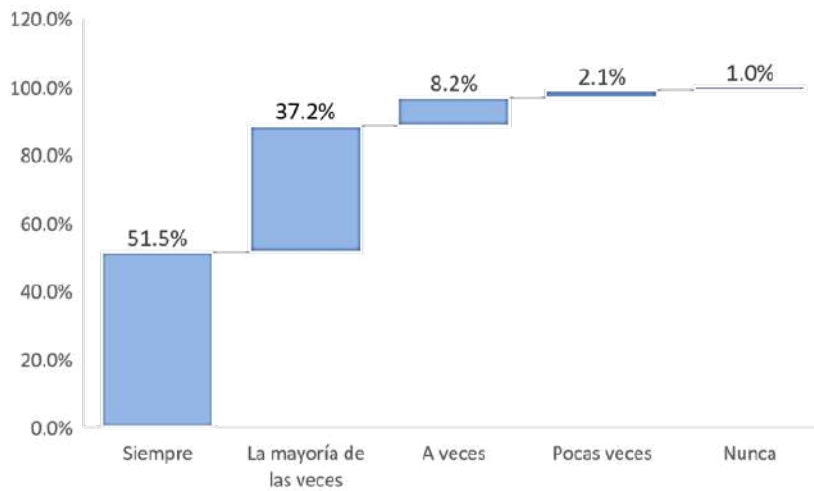
Nota. Elaboración propia.

Otro elemento a considerar es, que casi el 90% de las personas encuestadas refirió que el préstamo de la tableta contribuyó a mejorar de alguna forma, el bienestar de la familia, y más del 88% indicó estar interesado en solicitar nuevamente el apoyo de manera posterior a la vigencia.

En cuanto al funcionamiento de la tableta y la recepción de internet, solo el 4.8% refirió haber presentado fallas técnicas, mismas que pudieron ser atendidas y solucionadas por el equipo técnico en más del 50% de ocasiones reportadas; la atención brindada fue evaluada por los estudiantes como Satisfactoria y Muy satisfactoria, principalmente, con valor de 41% y 38%, respetivamente. Respecto al servicio de conectividad a internet, la mayoría subrayó que fue eficaz Siempre, con una ponderación del 51.5%, seguido de un 37.2% que indicó había sido eficaz la mayoría de las veces. La Figura 5, expresa todos estos resultados, obtenidos de la pregunta número 13, donde, asimismo, bajo una escala de Likert, Siempre indica que la recepción fue adecuada, y Nunca refiere a una recepción insuficiente que impidió su uso para los fines requeridos.

Figura 5

Percepción de la eficacia de conectividad vía internet

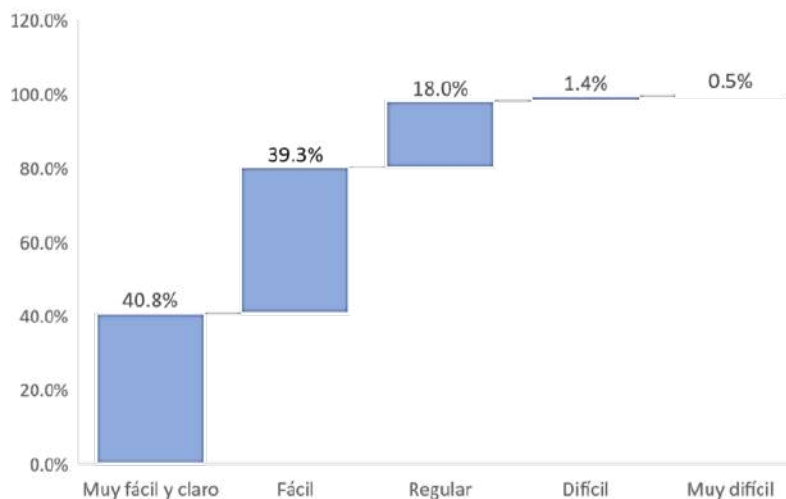


Nota. Elaboración propia.

Finalmente, es necesario conocer la facilidad con la que se puede solicitar este apoyo; para el caso de los beneficiarios encuestados, las indicaciones fueron claras y sencillas de seguir. A continuación, se muestra la Figura que refleja la percepción de los jóvenes sobre el procedimiento para hacer su registro para obtener el beneficio de esta beca, donde, bajo una escala de Likert, Muy fácil y claro indica que los pasos a seguir para realizar el trámite fueron transparentes y sencillos, con un vocabulario comprensible para un estudiante de nivel superior, mientras que Muy difícil, engloba dificultades presentadas durante el registro, entre dudas en algunos términos de los requerimientos, no contar con algún documento indispensable de manera inmediata, fallas en la página de registro, entre otras. Estos resultados, se obtuvieron de la pregunta 8, donde también se evaluó el factor duración del acceso a internet en la obtención de una tableta.

Figura 6

Claridad en indicaciones para solicitar la beca



Nota. Elaboración propia.

Las encuestas aplicadas, demuestran, según las respuestas obtenidas de las personas becarias, que se fortaleció la propuesta que establece que las becas deben ser programas que vigorizan las políticas educativas para la permanencia, continuación y conclusión de estudios de los alumnos en educación superior, así como el hecho de que la educación superior semipresencial, es decir, en línea y presencial, pueda dar una respuesta al cumplimiento nacional e internacional de abrir las posibilidades hacia una educación superior acorde a las necesidades sociales, reduciendo las brechas económicas entre la población estudiantil.

La idea de obtención de tabletas y módems para los estudiantes insertos en la educación superior mediante una beca, se consolidó con gran importancia para muchos estudiantes, introdujo la idea que tener dichas herramientas, sería un motivo suficiente e indispensable para no abandonar sus estudios y cumplir con el objetivo de seguir preparándose.

Hoy en día, se puede afirmar que haber contado con una conectividad, hizo posible continuar y terminar los estudios con la misma calidad esperada, independientemente del modelo presencial o a distancia, mismos que guiarán el inicio de su vida laboral.

Objetivos de la educación superior pública con becas

Los retos y objetivos que vive la educación superior hoy, en aras de avanzar significativamente y a la altura de las necesidades de la sociedad mexicana y el mundo, descansan en la reducción del enorme abismo, que fue posible gracias a las oportunidades económicas y profesionales que crearon aspectos educativos igualitarios y equitativos en la población; sin discernir entre las diversas instituciones de las entidades federativas, ni entre una institución privada y una pública; contrario a ello, universalizaron los objetivos de la educación del país:

Junto a la exigencia de nuevos sistemas de distribución de la población estudiantil, surgen presiones para que se establezca una metodología de selección de base meritocrática. Tal criterio pone en crisis las bases democráticas de la universidad pública, de modo que, para evitar las consecuencias de un enfoque discriminatorio, la política educativa universitaria deberá ser fortalecida sobre el eje del derecho universal a la educación en todos los niveles, incluida la educación superior (Lomelí y Casanova, 2022, p. 26).

La educación superior debe seguir abriendo las posibilidades para aplicar una política educativa a la sociedad, en la que logre garantizar el derecho a la educación de manera igualitaria, equitativa y de calidad, como ha sido el compromiso en nuestro derecho basal del artículo 3 de nuestra Constitución; además, se debe enfocar en que la situación económica de los estudiantes no sea una condición de abandono de sus estudios. Del total de los alumnos que ingresaron a la generación 2018 en el nivel de bachillerato, el 67.8% provenían de una familia cuyo reporte de ingresos fue de hasta 9 salarios mínimos mensuales (Álvarez Díaz et al., 2020) mientras que en el nivel licenciatura de la misma generación, el porcentaje ascendió a 68.9% (Álvarez Díaz et al., 2020). En este contexto, “el otorgamiento de apoyos es de gran importancia, ya que es a través de ellos que se logra un mejor rendimiento de los estudiantes” (Álvarez y Reyna, 2021, p. 27).

En el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, dentro del eje de política social, se encuentra el derecho a la educación, de ahí el impulso hacia aquellas medidas que favorezcan el ingreso, tránsito, participación y permanencia de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo a partir del otorgamiento de becas; fomentar una alimentación adecuada que beneficie sobre todo a los grupos históricamente discriminados, con el fin de alentar la conclusión oportuna de sus estudios; y finalmente, realizar acciones para combatir y disminuir el rezago educativo en todo el país (DOF, 2020).

El mismo Plan Sectorial de Educación, refería en 2020, que la educación superior en México era un privilegio de algunos cuantos, ya que su cobertura era del 39.7% tanto para la modalidad escolarizada como para la no escolarizada; asimismo señalaba, que las personas que cursaron o concluyeron el nivel de educación superior, en un rango de edad de 25 a 34 años, sumaban un total del 23% en México, ponderación muy por debajo de lo reportado por los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), cuyo promedio era del 44.3%, esta situación, en la actualidad, no ha mejorado en gran medida (OCDE, 2021).

Lo anterior, infirió en las adecuaciones realizadas post pandemia: se facilitó acortar los calendarios escolares de clases, reducir trámites administrativos, y hacer mayor referencia en las clases de manera semi-presencial, con la posibilidad efectiva de seguir con actividades a distancia a la par de clases presenciales.

Las universidades, generadoras del conocimiento, deben aprovechar los grandes avances que se tuvieron con la emergencia sanitaria, tomando lo positivo del aprendizaje significativo a partir del uso continuo de las TIC, amén de apoyar los programas educativos con estímulos sobre su desempeño, lo que significa poder abrir convocatorias de becas que impulsen su formación educativa sin interrupción. La propia OCDE ha estado de acuerdo con ello, en su estudio de Perspectivas Económicas de América Latina 2020, señaló que era necesario enfocarse en la transformación digital y mejorar el acceso a las nuevas tecnologías, con el desarrollo de habilidades digitales desde la educación superior (OCDE, 2021).

Las estrategias de becas para la calidad en la educación

Los programas de becas, con sus diversas modalidades, se convierten en una estrategia que debe ser proyectada como una política educativa que potencialice la calidad de la educación. Dentro de estas modalidades pueden encontrarse: las de excelencia, becas para disminuir el bajo rendimiento académico, de titulación, las de fortalecimiento académico para mujeres universitarias, de fortalecimiento académico y de alta exigencia académica, becas para proyectos de investigación, las de apoyos a grupos vulnerables provenientes de zonas marginadas del país, de manutención, deportivas, de apoyo nutricional, de tabletas y conectividad, subvención de transporte, y becas de movilidad nacional e internacional.

Cabe señalar, que las diversas modalidades de becas deberán cumplir con el objetivo integral en las diversas áreas de conocimiento de las Ciencias Físico-Matemáticas y las Ingenierías; Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud; Ciencias Sociales; Humanidades y de las Artes; desde sus correspondientes actividades de contenidos curriculares de formación en los estudiantes matriculados en la educación superior, hasta sus actividades complementarias de formación en el deporte y su recreación.

La implementación de las diversas modalidades, debe ir orientada a lograr la permanencia y continuidad de estudios en los alumnos, como una estrategia en el mejoramiento de la calidad de la educación superior, un ejemplo claro ha sido el caso de la UNAM con la beca de conectividad.

Este estímulo, le permite al estudiante una formación integral de sus actividades académicas, lo que hace posible reducir las necesidades económicas para poder lograr los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje. No será posible formar a la comunidad universitaria de educación superior sin los apoyos económicos de una beca, desde lo más básico, como el contar con el apoyo de sus alimentos, transporte, útiles, libros, apoyos tecnológicos, hasta la calidad de tiempo que dispone para estudiar y no tener que trabajar para obtener un ingreso propio que cubra los gastos de estudio, o más lamentable, tener que sufrir el abandono escolar ante la falta de recursos económicos.

Los incentivos de esta índole en las universidades privadas y públicas, reducen el riesgo del abandono escolar, puesto que son una motivación a la permanencia de los estudios de los universitarios.

Avances significativos de la educación superior en vísperas de la Agenda 2030

Los avances significativos de la educación superior, alineados a la agenda 2030, deben ser prioridad en nuestro tiempo; los compromisos adoptados en el año 2015 para tener avances a los objetivos en el año 2020 al 2030, deben ser una preeminencia en la política educativa del país, así como en los nuevos proyectos y planes en las universidades de nivel superior.

En la agenda 2030 se determinó dar acceso igualitario a todos los hombres y mujeres a una formación profesional y de enseñanza universitaria. Así, las becas de mujeres universitarias reducen la brecha y propician la permanencia en sus estudios; además, es un estímulo que se promueve conforme a las necesidades y competitividades profesionales que requiere el país.

En las otras convocatorias, también se prioriza, dentro de los grupos vulnerables, a mujeres embarazadas y madres de familia, se otorga uno o varios apoyos económicos compatibles entre sí, conforme al origen del recurso y naturaleza del estímulo para que puedan seguir con su formación educativa; además de las mujeres, el apoyo a grupos vulnerables también considera a personas con discapacidad o pertenecientes a pueblos indígenas, esto acorde al objetivo cuarto de la Agenda 2030.

Otro beneficio que brinda el apoyo de las becas es, la profesionalización de los egresados de educación superior, que dota a los estudiantes de competencias requeridas para ampliar sus posibilidades de empleo y, en consecuencia, lograr abatir el desempleo para el año 2030, esto se alinea a otro compromiso que pretende esta agenda, es decir, el incremento de aquellas, que de acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas:

Aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo (ONU, s.f.).

Este mayor número de estímulos, predispone también el mejoramiento de la calidad y formación de los docentes, debido a que los mismos se ven beneficiados en su formación profesional a partir de la capacitación y profesionalización, situación que mejora sus actividades en el contenido de sus clases. Las destinadas a docentes permiten apoyar el seguimiento de sus competencias educativas que, como alumnos de cursos, talleres y programas de posgrado, coadyuvan a su formación, ya sea con estudios nacionales o, a partir de la movilidad, internacionales; consideración que cumple también con el compromiso internacional de la Agenda 2030, en su Objetivo 4: Educación de Calidad, con docentes más calificados.

La educación superior semipresencial, a distancia y presencial, puede ampliar la cobertura y calidad de la educación superior. Las becas de conectividad, como ha quedado demostrado en la encuesta aplicada por la UNAM, superaron las interrogantes que cuestionaban si los programas educativos impartidos vía remota, por el tema pandémico, lograrían la misma calidad de enseñanza-aprendizaje que los implementados presencialmente.

Los recursos de becas proporcionadas desde el gobierno federal han significado abrir la cobertura preferentemente en educación media y, en menor medida, en educación superior; el otorgamiento de esos incentivos debe ser medible en función de los resultados que se obtengan durante el último periodo escolar de los estudiantes; puesto que, sin el empleo de herramientas para evaluar que defina indicadores cuantitativos y cualitativos, el programa de becas, lejos de ser una estrategia que contribuya al mantenimiento de los estudios, se convierte en una fórmula de otorgar recursos infinitos, sin medición metodológica social en los programas aplicables.

Cabe destacar, que son muy pocas las instituciones de educación superior que ofrecen estímulos con la ampliación de cobertura tecnológica, lo cual significa una disminución en la cobertura y accesibilidad en educación superior. Estos beneficios son un recurso indispensable en la formación de los estudiantes, y como consecuencia de su participación interactiva y positiva entre su familia, escuela y comunidad en donde radican, desinhiben el bajo rendimiento académico y logran abatir la deserción escolar (Reyna, 2022).

CONCLUSIONES

Las becas son una estrategia importante para aplicar la política educativa y mejorar la educación superior en México; deben ser una prioridad tomada por los gobiernos, universidades y sociedad civil, pues la suma de esfuerzos hace posible enfocar mayores recursos económicos para los estudiantes.

La educación superior, logrará un aumento considerable en el egreso universitario acorde a las necesidades sociales mientras se pueda contener la permanencia, continuidad y culminación de los estudios de la comunidad universitaria. Hoy, más que en otro tiempo, las necesidades económicas de las familias mexicanas se encuentran bajo grandes exigencias. Se han encarecido los estudios de una educación superior pública y privada.

El acceso a la educación superior, debe ser una proyección que denote un aumento en las matrículas de alumnos en las universidades; además de focalizar la continuidad y permanencia de los estudiantes en los diversos programas académicos, evitando su deserción por cuestiones económicas o de condición de vulnerabilidad.

La priorización de las convocatorias de apoyos para alumnos que se encuentren dentro de los grupos vulnerables, como los son los casos de discapacidad, mujeres embarazadas o con hijos, pertenencia a pueblos indígenas, o bajo nivel socioeconómico, debe seguir siendo una prioridad para todas las universidades.

Seguir impulsando las becas de conectividad, por medio de una tableta o módem para los estudiantes como herramienta escolar, eleva la posibilidad de estudio y reduce la deserción escolar; los contenidos curriculares se deben adecuar a las competencias tecnológicas que mejoren las habilidades de los estudiantes y los docentes en los programas de estudios de educación superior.

La educación superior híbrida, entre lo presencial y a distancia, reduce los gastos de los universitarios, repercutiendo de manera positiva en la calidad de la educación, como se ha constatado en los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas a los beneficiarios de las convocatorias de conectividad de la UNAM. La utilización de las TIC, como la tableta y los módems, ha impactado fundamentalmente en su vida diaria y formación académica, pues se han convertido en artículos indispensables para su educación, lo que antes significaría un lápiz y un cuaderno; hoy, estas herramientas son imprescindibles para realizar sus actividades escolares diarias.

Es inaplazable la formación educativa superior con profesionalización y empleabilidad para cubrir las necesidades sociales del país; mediante la aplicación de políticas educativas con becas en educación superior, evidentemente se reducen los obstáculos de accesibilidad al estudio y las diferencias económicas de marginación y violencia. Estos beneficios estimulan y motivan el alto rendimiento académico hasta la excelencia de los estudiantes; y en concordancia mejora el desempeño deportivo y cultural de los mismos.

Con los apoyos de conectividad, se reduce el gasto de transporte y aumenta el tiempo de productividad de los estudiantes, al mismo tiempo que se logra mayor cobertura de asistencia y aumento en la capacidad de los grupos de los alumnos, por facultad y por escuela.

Finalmente, es importante señalar que el presente trabajo, se basa fundamentalmente en la premisa que establece que, una beca hace la diferencia entre contar con un estudiante permanentemente, con dedicación y empeño, a, caso contrario, contar con un estudiante sin ella, que abandone sus estudios por su condición económica o de discriminación. La educación superior, debe abrir posibilidades de acce-

sibilidad y permanencia para todos y todas, compromiso primordial en el objetivo cuarto que ha hecho México en la Agenda 2030.

REFERENCIAS

- Álvarez, G., Reyna, M., Fuentes, D. y Rodríguez, V. (2020). *Seguimiento y Evaluación de Impacto Académico de las modalidades de Becas. Bachillerato 2010-2018*. UNAM
- Álvarez, G., Reyna, M., Fuentes, D. y Rodríguez, V. (2020). *Seguimiento y Evaluación de Impacto Académico de las modalidades de Becas. Licenciatura 2010-2018*. UNAM
- Álvarez, G. y Reyna, M. (2021). *Encuesta acerca de la percepción del servicio, y objetivos de las becas de la UNAM 2020-2021*. DGOAE, UNAM. <https://doi.org/10.22201/dgoae.9786073053884e.2021>
- Álvarez, G., Reyna, M., Fuentes, D. y Palomares, D. (2021). *Evaluación de Impacto de las Becas. Otorgadas en Nivel Licenciatura. Generación 2011-2019*. DGOAE, UNAM. <https://doi.org/10.22201/dgoae.9786073054201e.2021>
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (01 de octubre de 2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- Dirección General de Orientación y Atención Educativa [DGOAE]. (01 de agosto de 2022). *Integra UNAM, Encuestas*. <https://www.integra.unam.mx/estudiantes/Encuesta/>
- Lomelí, L. y Casanova, H. (2022). *Universidad y futuro: los retos de la pandemia. Universidad-y-futuro-los-retos-de-la-pandemia*. UNAM. www.iisue.unam.mx/libros
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (01 de septiembre de 2022). *Informe Educación Superior, Competitividad y Productividad de la OEI, 17 de mayo 2021*. <https://www.oecd.org/about/secretary-general/challenges-and-opportunities-of-higher-education-in-mexico-january-2020-sp.htm>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (24 de septiembre de 2021). *Lanzamiento en línea de Perspectivas económicas de América Latina 2020*. <https://www.oecd.org/dev/perspectivas-economicas-america-latina-2020-aviso-medios-comunicacion.htm>
- Organización de las Naciones Unidas. (24 de septiembre de 2021). *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de Calidad*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas. (24 de septiembre de 2021). *Agenda 2030*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Reyna, M. (2022). *La formación ciudadana en los procesos educativos. Análisis del caso en la Escuela Nacional Preparatoria en la Universidad Nacional Autónoma de México*. UNAM. <https://doi.org/10.22201/dgoae.9786073059602e.2022>

EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA DURANTE EL AISLAMIENTO POR COVID-19

María de la Luz Pirron Curiel¹

Marcela Rojas Ortega²

Lucía Esparza Zamudio³

RESUMEN

El Instituto Politécnico Nacional (IPN), al igual que otras instituciones, se ha enfrentado a los efectos del aislamiento generado por la pandemia por COVID-19, lo que representó un gran reto para las comunidades educativas.

La Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Tepepan (ESCA Tepepan), del IPN no fue la excepción y, cuando ocurrió el aislamiento, los docentes tuvieron que adoptar la educación en línea para continuar con la formación de los estudiantes.

En este trabajo, se presenta la investigación de tipo exploratorio-descriptivo que se realizó en la ESCA Tepepan, con el objetivo de conocer las experiencias de los estudiantes sobre la educación virtual durante el aislamiento, la información se obtuvo empleando la técnica de interrogatorio, a través de un cuestionario tipo Likert que fue validado y aplicado posteriormente a una muestra de 900 estudiantes. Los resultados globales indican que se logró un nivel medio de efectividad, por lo que se concluye, que las clases a distancia han tenido un impacto positivo en los alumnos, en relación con aspectos como el desarrollo de competencias digitales, de nuevas estrategias de aprendizaje, relación con los docentes y aspectos motivacionales.

Los conocimientos previos sobre el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la creatividad, la capacitación, la motivación y la resiliencia fueron factores clave para enfrentar los cambios y alcanzar resultados positivos.

Se concluye que, es fundamental incluir la tecnología como una herramienta moderna y valiosa para propiciar un cambio positivo y duradero, en la educación superior en la modalidad escolarizada por lo que es recomendable identificar, conservar y mejorar el empleo de las herramientas digitales como apoyo para optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje y capitalizar lo aprendido durante el periodo de aislamiento.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje en línea, universitarios, pandemia, actitudes.

¹ Instituto Politécnico Nacional. mpirron@ipn.mx

² Instituto Politécnico Nacional. marojas@ipn.mx

³ Instituto Politécnico Nacional. lesparza@ipn.mx

INTRODUCCIÓN

El Instituto Politécnico Nacional (IPN), al igual que todas las instituciones de educación superior a nivel mundial, tuvo que enfrentar las consecuencias generadas por la pandemia por COVID-19, al darse a conocer el 23 de marzo de 2020, que la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció que todas las escuelas prescindieran de brindar actividades presenciales, lo que representó un reto enorme, dada la falta del conocimiento y experiencia necesarios, en cuanto a la educación en línea, de un alto porcentaje de docentes.

La información recolectada sobre los 33 países de América Latina y el Caribe hasta el 7 de julio de 2020 permite constatar que en el ámbito educativo gran parte de las medidas tomadas se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos (CEPAL y UNESCO, 2020, p. 2).

Para enfrentar la situación generada por el confinamiento las actividades docentes y formativas, tuvieron que ser abordadas a distancia, mediante el empleo de los medios y herramientas tecnológicas, lo que fue una novedad que provocó un cambio repentino en los hábitos laborales y personales.

La mayor parte de las instituciones educativas, continuaron el proceso educativo mediante la Educación virtual o en línea, tomando en cuenta el punto de vista de Carrasco y Baldivieso (2016), “no equivale a una modalidad a distancia, puesto que la distancia en los procesos comunicativos virtuales es relativa (vale reflexionar sobre los 30 centímetros que nos separan de la pantalla del computador)” (Sanabria, 2020, p. 3).

Ante esta situación, muchas instituciones se esmeraron por beneficiar a sus estudiantes proporcionando y mejorando sus plataformas, dando orientación y capacitación a profesores y buscando convenios con empresas que ofrecen servicio de internet.

Es importante valorar que el internet ha ofrecido un abanico de oportunidades para continuar los procesos educativos en línea al ofrecer recursos teóricos y pedagógicos, además de herramientas de comunicación como las plataformas, que permiten acercar la escuela a los hogares de cada estudiante.

La pandemia ha transformado los contextos de implementación del currículo, no solo por el uso de plataformas y la necesidad de considerar condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, sino también porque existen aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en el actual contexto. Es preciso tomar una serie de decisiones y contar con recursos que desafían a los sistemas escolares, los centros educativos y los docentes (CEPAL y UNESCO, 2020, p. 4).

Por otra parte, Villa Lever (s/f, como se citó en Gómez, 2020) mencionó que:

Los estudiantes se enfrentaron a la necesidad de autorregularse y disciplinarse para llevar con éxito su programa educativo, lo que en muchos casos no lograron pues no cuentan necesariamente con la madurez y autonomía requeridas” (s.p.).

Casero y Sánchez (2022), Carlino (2020) y Vargas (2020) coinciden con algunas de las experiencias que se presentaron en el IPN, en el sentido de que las tendencias iniciales de los docentes de las universidades variaron entre hacer lo mismo que en la modalidad presencial, pero en línea, reflexionar sobre lo que era posible hacer y la forma de hacerlo, consultar a otros docentes y, por último, no hacer nada y esperar instrucciones de qué hacer de las autoridades escolares. Sin embargo, muchos de ellos actualmente participan activamente en la educación en línea, de acuerdo a su formación, área de conocimiento, capacitación en el empleo de las TIC, motivación y una serie de elementos relacionados con sus características; enfocados al logro de los objetivos programáticos.

A partir de la experiencia generada por la pandemia, ésta puede ser vista como una oportunidad para el desarrollo de estrategias de innovación y su empleo al regresar a las aulas, tomando en cuenta que uno de los atributos indiscutibles que debería tener la educación contemporánea es la adaptabilidad.

No sólo los docentes, sino también los estudiantes, deberían estar dispuestos a cambiar los modelos tradicionales y encontrar roles más participativos, para que esta situación que se dio en la emergencia se traduzca en un cambio a nivel educativo que perdure (Morán, 2020, s/p).

Es fundamental percibir la nueva brecha, de haber tenido que enfrentar una situación de emergencia, mostrando resiliencia y compromiso con la formación de los futuros profesionales, capitalizando las experiencias y aprendizajes en beneficio de la educación, a nivel integral, con una visión creativa e innovadora que lleve a mejorar la calidad educativa.

Al respecto, Mendoza (2020) menciona que:

La emergencia sanitaria permitió que elementos muy claros salieran a flote, hay que trabajar sobre ellos para consolidar una cultura educativa en la cual no se sobrevalore ni se infravalore una u otra modalidad, sino que se encuentre la forma de complementarlas” (p. 350).

Debido a la necesidad de documentar los aprendizajes y prácticas generados durante el periodo de educación en línea durante la pandemia por COVID-19, en la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Tepepan (ESCA Tepepan) del IPN, se realizó un estudio para conocer el nivel de efectividad de la educación en línea, durante la pandemia por COVID-19, desde el punto de vista de los estudiantes. El problema se planteó mediante la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles fueron las experiencias que tuvieron los estudiantes en relación a la educación a distancia durante el periodo de aislamiento por COVID-19?

La investigación aporta datos objetivos, que permiten la instrumentación de estrategias para capitalizar la experiencia obtenida durante el proceso enseñanza-aprendizaje en línea, al identificar las medidas, medios y destrezas que lograron mejores resultados con los estudiantes y que son compatibles con la enseñanza escolarizada.

Desarrollo

El estudio que se presenta, fue realizado en 2021, en la ESCA Tepepan, del IPN, con la participación de estudiantes de las tres carreras que se imparten en el plantel de manera presencial: Contador Público, Licenciado en Negocios Internacionales y Licenciado en Relaciones Comerciales.

El objetivo general de estudio fue, describir las experiencias de los estudiantes respecto a la educación a distancia, durante el aislamiento debido a la pandemia por COVID-19.

Los objetivos específicos consistieron en: describir la adaptación de los estudiantes respecto a la educación a distancia, describir la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje en línea, describir las experiencias de los estudiantes en cuanto a su relación con los docentes durante el periodo de educación virtual, describir las experiencias de los estudiantes en cuanto al empleo de las TIC en sus actividades de aprendizaje y describir los recursos con que cuentan los estudiantes para la educación a distancia.

El problema fue planteado mediante la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles fueron las experiencias de los estudiantes respecto a la educación a distancia, durante el aislamiento debido a la pandemia por COVID-19?

Variables

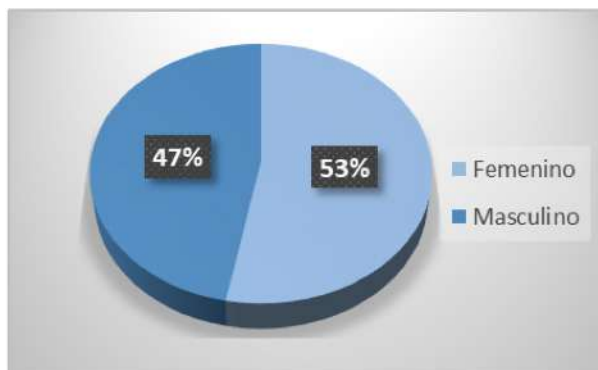
Las variables que se eligieron para el estudio son:

- Adaptación al aprendizaje en línea.
- Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Relación con los docentes.
- Apoyo de las TIC en actividades de aprendizaje.
- Disponibilidad de recursos para la educación en línea.

La investigación fue no experimental, de campo, transversal y su enfoque de tipo exploratorio-descriptivo. La muestra fue de tipo no probabilístico y estuvo integrada por 900 estudiantes de las tres licenciaturas que se imparten en el plantel, distribuidos como se muestra en las Figuras 1 y 2.

Figura 1

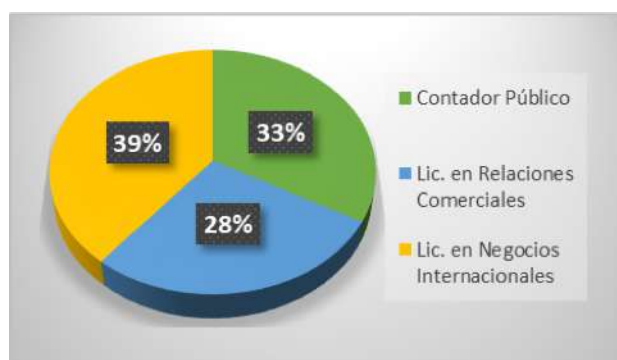
Género de los participantes



Nota. Elaboración propia.

Figura 2

Programa académico de los participantes



Nota. Elaboración propia.

Como instrumento de investigación, se elaboró un cuestionario tipo Likert, para conocer las experiencias de los estudiantes sobre la educación en línea, durante el aislamiento derivado de la pandemia por COVID-19, integrando una sección de comentarios. El formulario fue validado previamente por jueces

y posteriormente, mediante la determinación estadística de su consistencia con la prueba Alfa de Cronbach, obteniendo un coeficiente de 0.803, lo que muestra que cuenta con validez de contenido.

El instrumento consta de 30 reactivos cerrados diseñados en función de las variables del estudio, es de tipo autoadministrado y fue respondido en forma electrónica por los estudiantes que conformaron la muestra.

RESULTADOS

Para la interpretación de resultados, se utilizaron los criterios expresados en la Tabla 1, los que corresponden a la media de los puntajes por variable obtenidos por los participantes en el estudio..

Tabla 1
Criterios de interpretación

Puntaje	Nivel de efectividad
1.00 – 1.49	Muy bajo
1.50 – 2.49	Medio bajo
2.50 – 3.49	Medio
3.50 – 4.49	Medio Alto
4.50 – 5.00	Muy alto

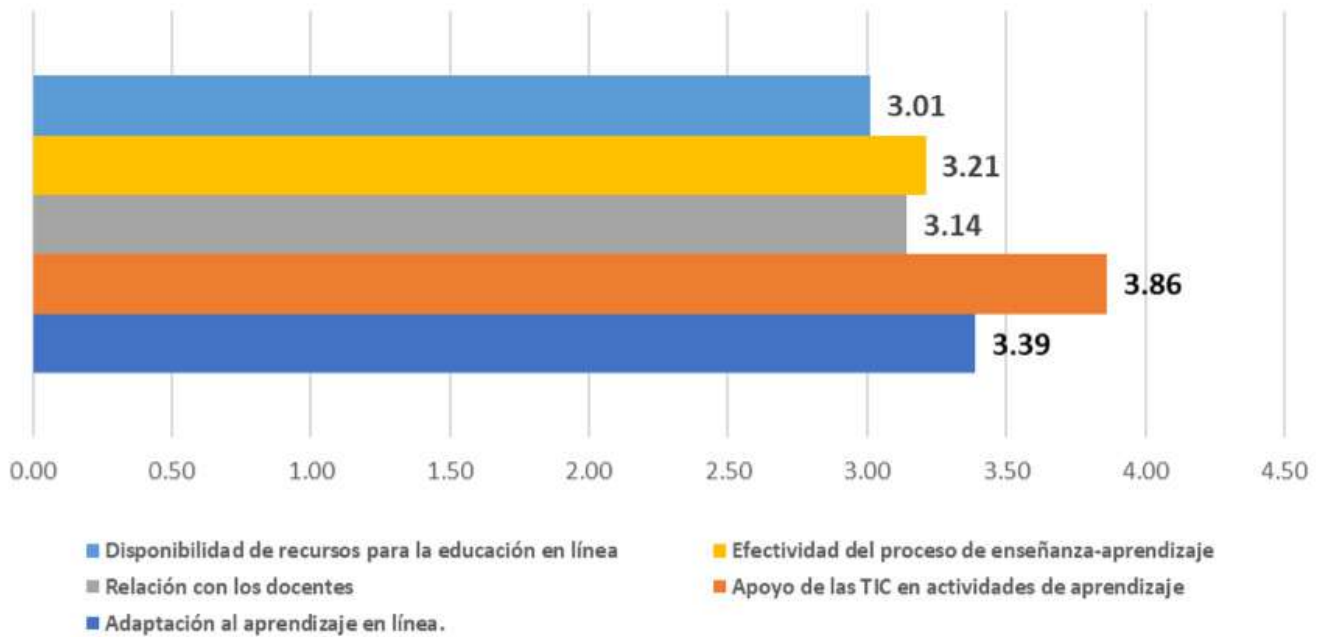
Nota. Datos basados en el criterio determinado para la interpretación de los resultados por el equipo de investigación.

La media global de resultados corresponde a 3.32, lo que indica que, desde el punto de vista de los estudiantes, la efectividad de la educación en línea, durante la pandemia por COVID-19, se encuentra a nivel medio, por lo que se hace evidente que su nivel de efectividad dista mucho del idóneo, sin embargo, se mantiene en un nivel funcional.

En la Figura 3, se observa que la mayor parte de los puntajes promedio por variable se encuentran en el rango medio de efectividad, a excepción del puntaje correspondiente a la efectividad de las TIC como herramienta para la educación a distancia. El puntaje más bajo corresponde a la adaptación de los estudiantes al aprendizaje en línea y el más alto al apoyo de las TIC en las actividades de aprendizaje, situándose este último en nivel medio alto.

Si se toma en cuenta que no existía capacitación suficiente en docentes y alumnos al iniciar el confinamiento y que posteriormente ésta fue proporcionada en línea, de manera intensiva, los resultados no son desalentadores, sin embargo, es un hecho que, tanto profesores como alumnos perciben que el sistema escolarizado es la mejor opción, al haberlo elegido originalmente y además influye el hecho de considerar que tomar clases en línea obedecía a una situación de emergencia y que finalmente volverían a clases presenciales.

Figura 3
Resultados globales



Nota. Elaboración propia.

Resultados por variable

El hecho de que los estudiantes muestren resultados diversos ante cada una de las variables estudiadas, sirve de guía para identificar los aspectos que los alumnos consideran más o menos efectivos en cuanto a la educación en línea.

A continuación, se presentan los resultados específicos para cada una de las variables.

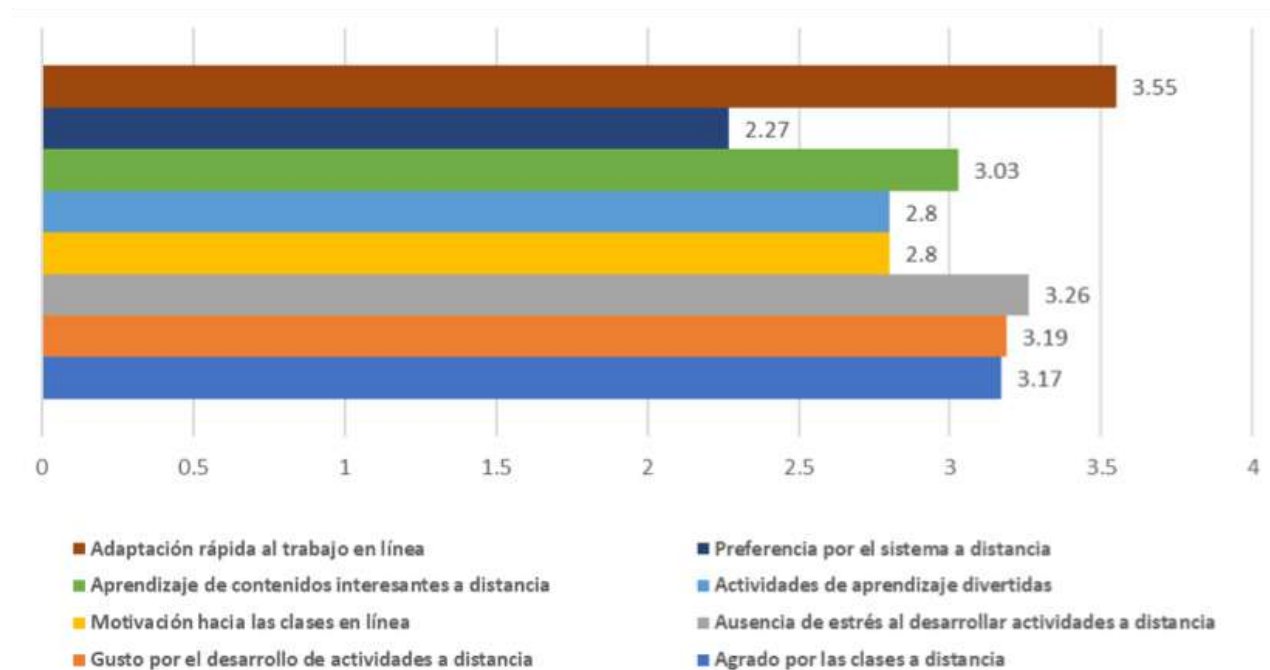
Adaptación al aprendizaje en línea

La media obtenida para esta variable fue de 3.01 (Figura 3), por lo que corresponde a nivel medio, es evidente que aun cuando los estudiantes pueden adaptarse a aprender empleando medios virtuales no es sencillo, probablemente por sus hábitos y preferencias, así como por los beneficios que representa la relación con docentes y compañeros de estudios en un plantel con diversos servicios de apoyo y un salón de clases como contexto.

En la Figura 4, se observan las medias obtenidas para cada uno de los reactivos que corresponden a la adaptación al aprendizaje en línea. La puntuación más alta en esta variable, corresponde a la rápida adquisición de conocimientos y habilidades para el aprendizaje a distancia por parte del alumnado, seguida por el hecho de que los estudiantes no experimentan estrés en relación a este tipo de actividades, lo que se relaciona con la familiaridad que tienen con los medios electrónicos.

Figura 4

Adaptación al aprendizaje en línea



Nota. Elaboración propia.

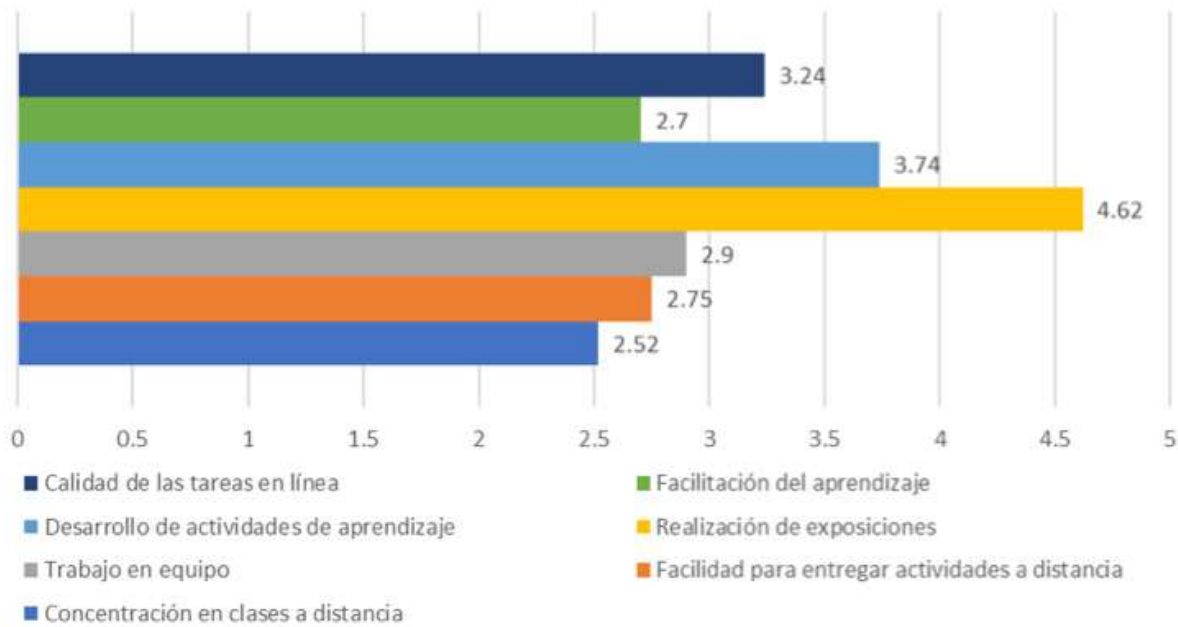
La mayoría de los participantes en el estudio prefieren trabajar en forma presencial, se sienten poco motivados hacia el aprendizaje a distancia y consideran poco divertidas las actividades de aprendizaje. Por otra parte, reconocen que han aprendido algunas cosas interesantes al recibir educación a distancia y tienen un nivel medio de agrado por tomar clases y realizar actividades en línea.

Efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje

En esta variable la media obtenida fue de 3.21, lo que se observa en la Figura 3, por lo que corresponde a nivel medio, lo que indica que el impacto percibido por los estudiantes en cuanto a la educación en línea como estrategia de enseñanza-aprendizaje es funcional, pero dista en buena medida de ser el óptimo. Se observa que los alumnos pueden lograr integrarse con mediana efectividad al proceso enseñanza-aprendizaje, la principal dificultad que encuentran es la falta de concentración.

En la Figura 5, se observan las medias obtenidas para cada uno de los reactivos de la variable efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje en línea. La puntuación más alta corresponde a la realización efectiva de exposiciones virtuales, con un puntaje que corresponde al nivel óptimo, lo que puede estar relacionado con la capacidad para el manejo de las TIC y la especial dedicación a preparar las presentaciones que generalmente tienen un impacto importante en las calificaciones de los estudiantes.

Figura 5
Efectividad del aprendizaje en línea



Nota. Elaboración propia.

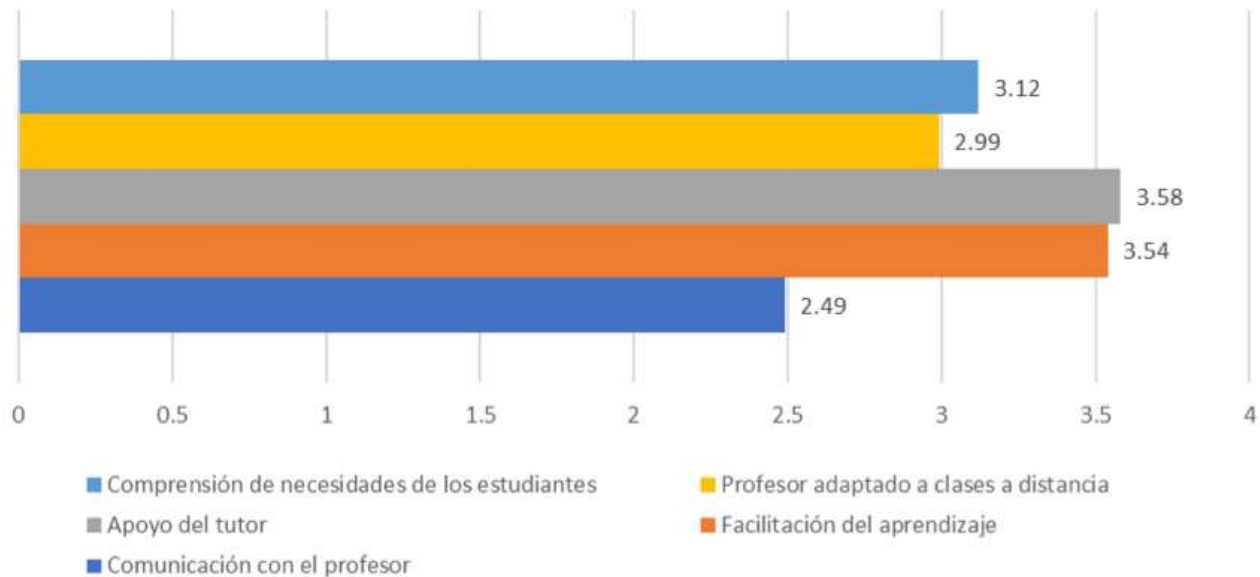
El reactivo que obtuvo el segundo lugar, se refiere a la facilidad para trabajar a distancia percibida por los participantes en el estudio, con un puntaje promedio de 3.74 que corresponde a nivel medio alto, lo que reitera que los alumnos cuentan con las habilidades necesarias para participar en acciones de aprendizaje en línea.

Los demás ítems de esta variable presentaron puntuaciones que corresponden al rango medio, es decir, son funcionales, aunque no las idóneas. La mayoría de los participantes en el estudio refieren que realizan medianamente mejor sus tareas al trabajar en línea, son capaces de trabajar a distancia formando equipos con sus compañeros, consideran que pueden realizar y entregar actividades en línea, así como su concentración se encuentra también a nivel medio, aun cuando presenta el promedio más bajo entre los reactivos de esta variable.

Relación con los docentes

La media obtenida para esta variable fue de 3.14, como se observa en la Figura 3, por lo que se encuentra a nivel medio, lo que indica que los estudiantes perciben que pueden establecer una relación funcional con los docentes al recibir educación virtual.

Figura 6
Relación con los docentes



Nota. Elaboración propia.

La Figura 6, muestra los promedios obtenidos para cada uno de los reactivos de la variable relación con docentes. Los alumnos refieren como aspectos de mayor efectividad el apoyo de los tutores y el esfuerzo de los docentes para facilitar el aprendizaje, los puntajes de ambos ítems corresponden a nivel medio alto, por lo que representan un apoyo importante para los estudiantes.

Los reactivos de esta variable presentaron puntuaciones correspondientes a un nivel medio de efectividad y, por lo tanto, resultan funcionales. Lo anterior, muestra a que los estudiantes perciben que los profesores entienden suficientemente sus necesidades y a que consideran que los docentes se adaptan medianamente a las necesidades del trabajo en línea.

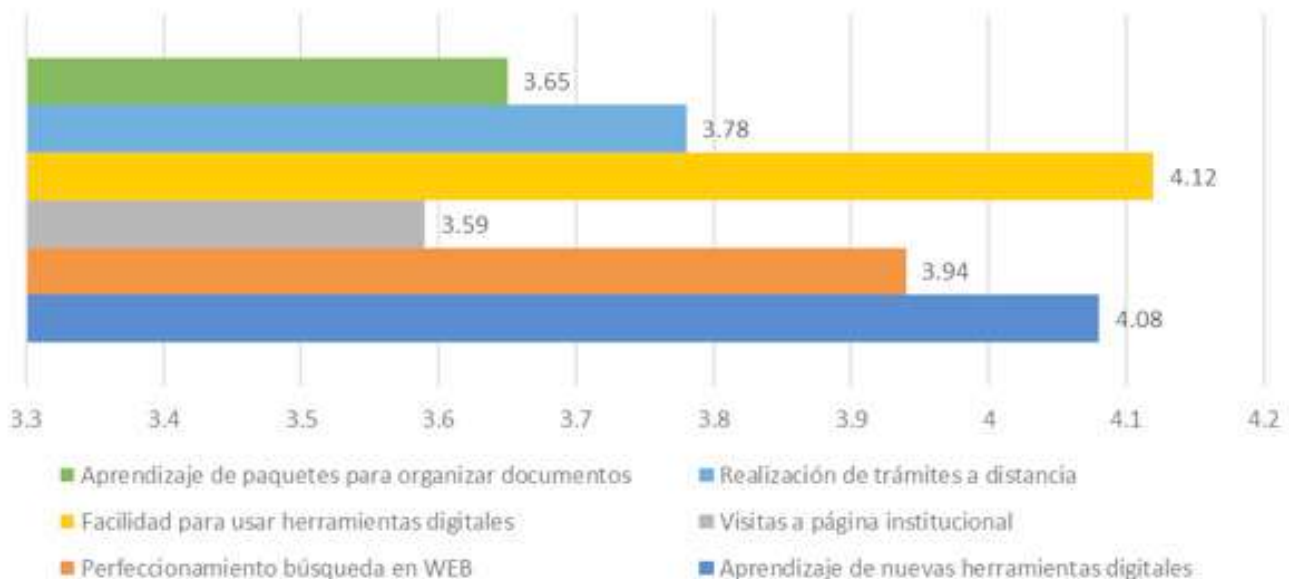
Por último, se observa que los estudiantes identifican que la comunicación es el aspecto que logra menor efectividad en la relación docente-alumno, al trabajar a distancia. Tratándose de una modalidad que requiere el uso de las TIC, parecería un tanto difícil entender las dificultades de la comunicación, sin embargo, a veces los medios resultan fríos y la parte de la comunicación asincrónica dificulta la interacción, sobre todo, cuando se tiene poca experiencia. Por otra parte, el aislamiento ha provocado una elevada insatisfacción de las necesidades de interacción social, en general, lo que puede manifestarse en las respuestas obtenidas en relación a este aspecto.

Apoyo de las TIC en actividades de aprendizaje

En esta variable, se obtuvo un puntaje promedio de 3.86, como se observa en la Figura 3, por lo que se encuentra a nivel medio alto, lo que indica que los estudiantes perciben que las TIC han representado un recurso fundamental en sus actividades escolares a distancia y que han perfeccionado y modificado su empleo durante el periodo de aislamiento.

Figura 7

Apoyo de las TIC para el aprendizaje



Nota. Elaboración propia.

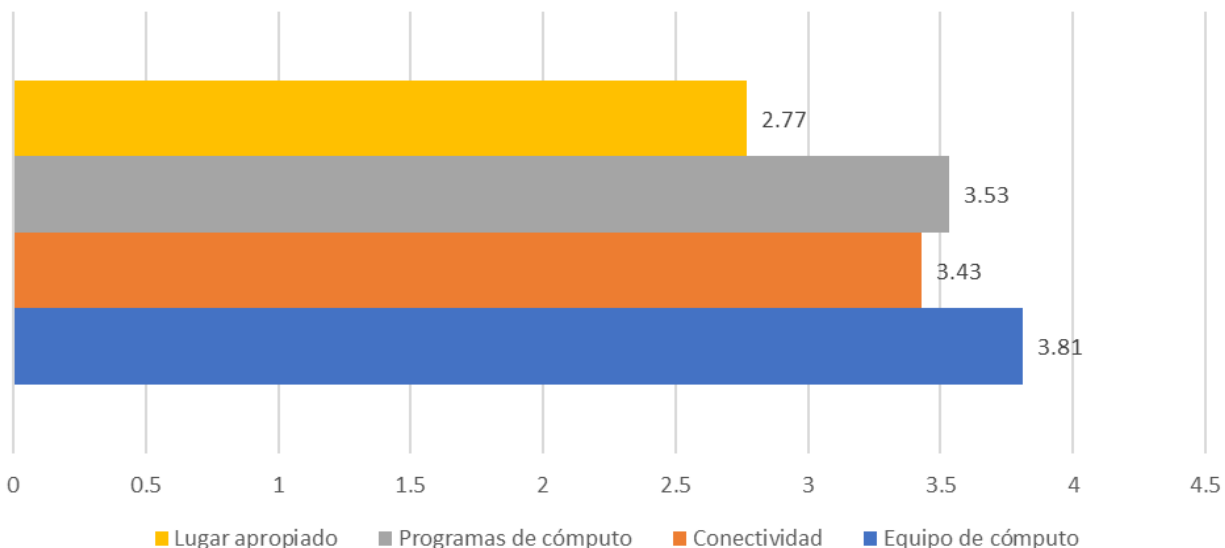
Las medias obtenidas para cada uno de los aspectos contemplados en los ítems del cuestionario de investigación, se muestran en la Figura 7. Asimismo, los resultados de esta variable corresponden a nivel medio alto, a diferencia de lo que se observa en las otras variables del estudio, lo que hace evidente que su apoyo fue fundamental durante el aislamiento.

Los participantes en el estudio identifican que tienen facilidad para emplear las herramientas digitales como apoyo, que han aprendido a emplearlas con éxito como auxiliares en sus actividades de aprendizaje, han perfeccionado sus estrategias de búsqueda en internet, han realizado trámites escolares en línea, han aprendido a usar nuevos paquetes de cómputo y visitan con frecuencia la página web de la ESCA Tepapan, para mantenerse informados sobre las actividades, procesos y trámites escolares.

Recursos para la educación en línea

Como se pudo observar en la Figura 3, la media obtenida en esta variable es de 3.39, por lo que corresponde a nivel medio, es decir, la mayoría de los alumnos cuenta con los medios y condiciones necesarios para la educación en línea, en general, aun cuando no son los óptimos.

Figura 8
Recursos en línea



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 8, se observa que los estudiantes reportan que cuentan con el equipo necesario para tomar clases a distancia y tienen acceso a los programas de cómputo que necesitan en un nivel medio alto, por lo que, aun cuando no se encuentran a nivel óptimo, les permiten realizar sus actividades de aprendizaje. Los reactivos, cuyas puntuaciones corresponden a nivel medio son los referentes a la conectividad y a contar con un lugar apropiado para tomar clases en línea, los estudiantes comentan que a veces varios miembros de la familia requieren conectividad al mismo tiempo y no cuentan con equipos suficientes, que la potencia de su conexión a internet es insuficiente y que muchos de ellos viven en lugares con poco espacio para poder aislarse a tomar clase.

CONCLUSIONES

Los resultados indican, que los estudiantes de la ESCA, Tepepan, perciben de acuerdo a sus experiencias, un nivel medio de efectividad en el proceso enseñanza-aprendizaje en línea, durante la pandemia por COVID-19, lo que implica que las clases a distancia han tenido un impacto importante en los alumnos, tanto en relación con aspectos formativos como con el desarrollo de nuevas competencias en el manejo de las TIC, de nuevas estrategias de aprendizaje, de relación con los docentes y de aspectos motivacionales.

Resulta evidente que las TIC son los elementos fundamentales para promover la eficiencia de la educación a distancia y que el proceso de aprendizaje en esta modalidad, es mejor cuando se cuenta con un sitio adecuado para tomar clases en línea, una buena conexión a internet y el equipo de cómputo necesario.

Un aspecto interesante es el reconocimiento de los estudiantes al esfuerzo de sus profesores por mantenerse en contacto con ellos, por actualizarse y para proporcionarles materiales y clases para lograr efectividad en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los tutores también cuentan con reconocimiento, debido a que fueron figuras importantes durante el aislamiento, al proporcionar información y apoyo al alumnado.

Sin embargo, los estudiantes comentaron que las clases presenciales tienen mayor efectividad que las

clases en línea y que deseaban regresar a éstas, tomando en cuenta que pueden apoyarse en las TIC como aspectos complementarios a la educación presencial.

En particular, los estudiantes inscritos en planes presenciales reportan que el aprendizaje a distancia tiene resultados medianamente aceptables y dista mucho de lo que se puede obtener en el sistema escolarizado.

También se comenta que uno de los aspectos que más afectaron a los estudiantes durante el periodo de aislamiento, es la falta de interacción directa con otros jóvenes, en este caso sus compañeros de clase, lo que se agrava al cambiar de ciclo escolar e ingresar al nivel superior con nuevos compañeros y maestros, que únicamente conocen a través de los medios.

Por otra parte, es importante mencionar que el cambio repentino de una modalidad a otra ha causado un impacto en la educación tradicional, acelerando su proceso de actualización, modificando los hábitos y venciendo, en muchos casos, la resistencia al cambio.

Este estudio permite conocer la efectividad de la educación a distancia, durante el aislamiento, desde el punto de vista de los alumnos, para conocer sus características y efectos al enfrentar el reto generado por la pandemia y retomar lo ocurrido para capitalizar esta experiencia y tomar los elementos aplicables tanto en el sistema presencial como en el sistema a distancia.

Las experiencias de los estudiantes durante el periodo de educación a distancia por COVID-19, permiten determinar que su nivel de efectividad es aceptable, ya que corresponde a nivel medio superior, no obstante, no logra niveles óptimos, lo que puede estar relacionado con que, tanto docentes como alumnos corresponden al sistema escolarizado y no se encontraban preparados para abordar la educación a distancia; sin embargo, los conocimientos previos sobre el manejo de las TIC, la creatividad, la capacitación, la motivación y la resiliencia fueron factores clave para enfrentar los cambios y alcanzar resultados positivos.

Es fundamental incluir la tecnología como una herramienta moderna y valiosa para propiciar un cambio positivo y duradero, en la educación superior en la modalidad escolarizada y conservar las estrategias que han mostrado ser apoyos valiosos en el ámbito educativo.

Se propone realizar reuniones de intercambio entre los miembros de las academias de profesores para compartir experiencias, estrategias y materiales, en relación a la educación en línea, para la facilitación del aprendizaje.

Por otra parte, es importante diseñar opciones accesibles para el empleo de las TIC para facilitar el aprendizaje de los estudiantes como complemento a las clases presenciales.

También es fundamental mantener intercambio con otras instituciones educativas para compartir ideas, experiencias y enfoques del apoyo de las herramientas digitales para la educación, propiciando la participación de docentes y alumnos en congresos, foros y eventos académicos.

REFERENCIAS

- Carlino, P. (2020). Reflexión pedagógica y trabajo docente en época de pandemia. En Lucía Beltramino *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Carrasco, S. y Baldivieso, S. (2016). Educación a distancia. *Universidades* 70, 7-26. <https://www.redalyc.org/journal/373/37348529003/>
- Casero, M. y Sánchez, M. (2022). Cambio de modalidad presencial a virtual durante el confinamiento por Covid-19: Percepciones del alumno universitario. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 25-1, 243-260. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30623>
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe COVID-19. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET]. (9 de abril de 2020). Educación en tiempos de pandemia: consejos de especialistas para enriquecer las aulas virtuales. *Humanidades y ciencias sociales*. <https://www.conicet.gov.ar/educacion-en-tiempos-de-pandemia-consejos-de-especialistas-para-enriquecer-las-aulas-virtuales/>
- Gómez, M. (27 noviembre, 2020). Educación a distancia de emergencia. La educación superior en tiempos de Covid-19. Resonancias. Instituto de Investigaciones sociales de la UNAM. <https://www.iis.unam.mx/blog/educacion-a-distancia-de-emergencia-la-educacion-superior-en-tiempos-de-covid-19/>
- Mendoza C, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. 50 (ESPECIAL), 343-352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Morán, J. (2020). ¿Cómo acelerar los cambios en la Educación? Educación transformadora. <https://morran10.blogspot.com/2020/09/como-acelerar-los-cambios-en-la.html>
- Sanabria, I. Z. (7 de julio de 2020). Educación virtual: oportunidad para “aprender a aprender”. *Análisis Carolina*. Serie Formación virtual (42). https://doi.org/10.33960/AC_42.2020
- Vargas, J. M. (2020). Una reflexión sobre la Escuela en tiempos de Covid desde la mirada de Arendt, Meirieu, Simons y Masschelein. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (ESPECIAL), 195-216. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.102>

ESTRESORES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19

Diana del Consuelo Caldera González¹

María Guadalupe Arredondo Hidalgo²

Miguel Agustín Ortega Carrillo³

RESUMEN

Múltiples son las consecuencias del confinamiento en el ámbito académico derivado de la pandemia de COVID-19, siendo el estrés el que se ha colocado como uno de los problemas de salud que más agobian a los estudiantes. En esta investigación, se realiza un diagnóstico de los estresores académicos y no académicos de los estudiantes de nivel superior en una Universidad Pública Estatal en México, en el cual se vislumbran los riesgos para la salud y bienestar de esta población. El estrés es la reacción de nuestro cuerpo y mente ante alguna situación externa. En el caso que nos ocupa se analiza el efecto de la pandemia en la educación virtual y cómo esta situación afectó la salud y bienestar de los estudiantes universitarios.

Se trata de una investigación cuantitativa, de alcance descriptivo, de corte no experimental, a partir de una encuesta aplicada a una muestra incidental de 78 estudiantes universitarios. Los resultados arrojan que los principales estresores académicos, fueron: deficiente aprendizaje, ansiedad por las fallas técnicas o de conexión al realizar las actividades universitarias; y la sobrecarga de trabajo; los estresores no académicos fueron el aislamiento y distanciamiento social, los problemas económicos y los conflictos dentro del ambiente familiar.

Como conclusiones, se realiza una serie de recomendaciones que permitan disminuir el estrés y avanzar hacia la salud y el bienestar de los estudiantes universitarios.

PALABRAS CLAVE: estresores, COVID-19, estudiantes universitarios.

INTRODUCCIÓN

El 9 de enero del año 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) informó que las autoridades chinas habían determinado que el brote de neumonías atípicas surgido en Wuhan, China, era provocado por un nuevo coronavirus. Posteriormente, el 11 de febrero del mismo año, la OMS anunció que la enfermedad causada por el nuevo coronavirus se denominaría COVID-19. Con el paso de los días, el brote alcanzó dimensiones mundiales, y a partir de entonces, los contagios fueron aumentado considerablemente (OMS, 2020).

Atendiendo a la necesidad de proteger la integridad de los ciudadanos de todo el mundo, los diferentes gobiernos impusieron medidas para el control de la pandemia y una de estas medidas, fue el confinamiento, mismo que derivó en el cierre de comercios, oficinas, y por supuesto, centros educativos.

¹ Universidad de Guanajuato. dccaldera@ugto.mx

² Universidad de Guanajuato. mg.arredondohidalgo@ugto.mx

³ Universidad de Guanajuato. mortega@lasallebajio.edu.mx

Como señala la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2020) la pandemia originada por el coronavirus ha suspendido los sistemas educativos de una forma nunca vista en la historia. Todo esto ha repercutido en casi 1,600 millones de alumnos en más de 190 países del mundo y ha afectado al 94% de los estudiantes del planeta; esta cifra asciende al 99%, en las naciones consideradas de ingresos, tanto bajos, como economías emergentes.

De igual manera, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) que monitorea el impacto del coronavirus en la educación en el ámbito internacional, estimaba que en abril de 2020 el cierre de las escuelas habría afectado a más de 91 por ciento de la población estudiantil en el mundo. Sin embargo, las deficiencias en materia de educación que pueda provocar el confinamiento, no es ni por poco la única consecuencia negativa de este fenómeno. El estrés es un ejemplo de otro de los muchos problemas que aquejan a la población global, incluyendo a los niños, niñas y adolescentes.

“La OMS y las autoridades de salud pública de todo el mundo están tomando medidas para contener el brote de COVID-19. Sin embargo, esta época de crisis está generando estrés en la población” (OPS y OMS, 2020, p. 1.).

Esta preocupación por la salud mental de la población más joven no es completamente nueva, dado que, en 2016, la OMS y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) publicaron el trabajo Protección de la Salud Mental y Atención Psicosocial en Situaciones de Epidemias en donde abordaron fenómenos similares, tales como: el virus del Ébola, o microorganismos biológicos peligrosos (OMS y OPS, 2016).

Deben aplaudirse estos esfuerzos, que incluso se anticiparon a la pandemia. Sin embargo, las posibles consecuencias de la pandemia en términos de salud mental parecen rebasar los esfuerzos realizados para evitarles, y es que la OMS estima que durante la pandemia por COVID-19, una de cada cinco personas padecerá una afectación mental, lo doble que se presentaría en circunstancias normales (Charlson et al., 2019). Esto indica que es un número considerable de la población la que sufrirá las consecuencias del estrés, derivando en secuelas que van desde la irritabilidad, cambios de ánimo e insomnio, y que subsecuentemente, podrían generar reacciones mucho más graves y dañinas para la mente y el cuerpo humano (Brooks et al., 2020).

Entonces, el impacto en la salud mental de los estudiantes en todos los niveles es algo casi inevitable. Un ejemplo que podría comprobar lo anterior, es el caso de China, que durante esta misma crisis por COVID-19, padeció el que un tercio de su población sufriera de ansiedad (de moderada a severa), según un estudio de Wang et al. (2020).

Vivimos una situación excepcional que genera dudas sobre el futuro, la salud, y el desarrollo de las actividades económicas, y a esto se le ha sumado el duro aislamiento social por el confinamiento. Sin olvidar que, para los jóvenes estudiantes, la pandemia ha supuesto una amenaza de sus proyectos profesionales (Pedraza y Pérez, 2020).

Es necesario analizar cuáles son mayormente las causas del estrés en los estudiantes a nivel global; por ello, se deben generar estrategias para que, dentro de un contexto convulso, los jóvenes estudiantes se sientan comprendidos, para que favorezca su rendimiento académico y su bienestar.

Así, el objetivo general de este trabajo es realizar un diagnóstico de estresores académicos y no académicos de los estudiantes de nivel superior en una Universidad Pública Estatal (UPE) en México, en el cual se vislumbran los riesgos para la salud y bienestar de esta población.

La educación virtual

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2020) anunció que los estragos que la pandemia por COVID-19 han incidido en la población estudiantil debido a que un gran

número de estudiantes no contaban con los dispositivos adecuados, o bien no tenían el nivel de acceso adecuado del servicio de internet en sus casas, por lo que se vieron obligados a acudir a algún cibercafé para poder cumplir con sus tareas y actividades escolares. Algunos simplemente tuvieron acceso a un teléfono móvil, y esto les derivó un gasto en recargas para poder tener los datos necesarios para el desarrollo de sus prácticas académicas. Hablando de un ámbito mental y emocional, el 61.9% de los alumnos y el 50.8% de los docentes manifestaron un constante sentimiento de tensión, debido a las actividades que surgían de sus respectivos roles educativos. Con esto, nos referimos a que cumplir con las responsabilidades escolares fue una causa de estrés, tanto para los docentes, como para los estudiantes. Otros motivos que hicieron difícil llevar a cabo las actividades de educación a distancia, se asociaron a la disponibilidad de recursos en sus hogares, el desarrollo de otras actividades en casa, tanto recreativas como quehaceres del hogar, y la situación emocional que los estudiantes enfrentaron.

Un factor relevante que afectó el proceso de aprendizaje fue la presencia de sentimientos como la tristeza, el enojo y el miedo. Los estudiantes manifestaron haber enfrentado dificultades relativas a lo siguiente: la imposibilidad de comprender instrucciones, la falta de explicaciones suficientes por parte de sus maestros y la sobresaturación de tareas. Adicionalmente, algunos alumnos mencionaron otros efectos como la dificultad para atender responsabilidades fuera del ámbito escolar como problemas asociados con actividades laborales, el cuidado de familiares, enfermos o personas con alguna discapacidad, así como la atención de los quehaceres en el hogar (MEJOREDU, 2020).

La Secretaría de Salud (2020) es consciente de las consecuencias en materia psicosocial y mental que tendrá esta pandemia, y por ello ha planteado una serie de acciones para ser ejecutadas antes, durante y después de la pandemia por COVID-19 y orientadas a la población en general.

Se reconoce que las personas pueden experimentar una amplia variedad de emociones que podrían interferir o afectar el cuidado de su salud; por tanto, es importante apuntar estas respuestas y así determinar la forma en que se debe actuar en consecuencia.

Algunos de los principales síntomas de trastornos provocados por el encierro son el constante sentimiento de agotamiento, ansiedad, estrés con estragos físicos como dolor de cabeza, taquicardia, insomnio y desánimo pudiendo caer en depresión en casos graves, además de sentimientos de fracaso, impotencia y poca realización personal.

Como se ha comentado, a raíz del incremento de casos por COVID-19 alrededor del mundo, una de las principales medidas implementadas por los gobiernos de forma general, fue el cierre inmediato de los centros educativos con la finalidad de evitar la propagación del virus. Aunado a ello, los agentes educativos se vieron en la necesidad de diseñar e implementar estrategias emergentes que permitieran la continuación del proceso de enseñanza de los estudiantes, ya que, en un panorama tan incierto no era una opción que la educación se pusiera en pausa.

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021) “existen hoy en día 102 millones de niños afectados por el cierre total y parcial de las escuelas” (p. 2). A más de dos años del inicio de la pandemia por COVID-19, casi la mitad de los estudiantes del mundo siguen afectados por el cierre parcial o total de las instituciones, además de que 100 millones de niños no alcanzarán el nivel mínimo en lectura como consecuencia de la crisis sanitaria y las barreras que han surgido de ella (UNESCO, 2021).

Como consecuencia de lo anterior, hace poco más de un año, se tomó una de las decisiones que revolucionaría al mundo, la implementación de una educación en modalidad virtual. A continuación, abordamos este proceso de este desarrollo, de forma más profunda.

El concepto de educación virtual no es algo nuevo que surgió a raíz de la actual emergencia sanitaria; este proceso educativo lleva años existiendo, es por ello por lo que, actualmente se identifica una notable diferencia entre la percepción y definición del concepto de educación virtual que se tenía previo a

la llegada de la pandemia por COVID-19. Algunas están focalizadas en verla como una alternativa que surge a partir de la necesidad de ampliación respecto a la cobertura de educación de calidad, diseñada para todas aquellas personas a las que les resultaba complicado desplazarse hasta los centros educativos de forma presencial/física por cuestiones de distancia y tiempo.

A su vez, en un contexto en el que la educación a través de los medios digitales resulta obligatoria en la mayor parte del mundo, es necesario establecer correctamente las definiciones que regirán el análisis de la situación.

Existen diferentes conceptos que definen a la educación fuera de las aulas, entre ellos están: la educación a distancia, la educación en línea, y por supuesto, la educación virtual.

Según Ibáñez (2020) en el modelo de educación virtual se requieren recursos tecnológicos obligatorios y el uso de una plataforma multimedia. El método funciona de manera asincrónica sin que los docentes tengan que coincidir en horarios con los alumnos para las sesiones, a diferencia de la educación a distancia, en la que esto sí es necesario.

En la educación virtual los materiales del curso se suben a una plataforma elegida para que los alumnos puedan acceder a ellos; en este método, el rol del docente es el de compartir materiales de consulta y trabajo mediante las diferentes plataformas, en las cuales también los estudiantes entregarán sus actividades para revisión y posteriormente recibirán una retroalimentación de ellas.

Silva (2010) indica que la diferencia entre la educación convencional y la educación virtual:

Estriba en que la relación comunicativa que se entabla entre maestros y discípulos es una relación mediada por tecnologías de la información y la comunicación, que hace posible el encuentro sin la necesidad de que materia, tiempo y espacio confluyan (p. 25).

Ahora bien, siguiendo a García y Castillo (2005) dentro de un modelo de educación virtual el sistema de operación requiere el uso de las tecnologías, y esa es su más importante característica.

De acuerdo con lo anterior, la educación virtual será entendida como todo proceso educativo que se realiza en internet, apoyado en diferentes herramientas tecnológicas, que es además asincrónico (no es necesaria la coordinación de horarios) y el cual hace uso de una plataforma en la que el docente compartirá contenidos educativos, y en la que los estudiantes generarán trabajos y recibirán retroalimentación de estos. Además, se generará el análisis pertinente sobre el tema del estrés y las consecuencias en el bienestar y la salud que ha provocado el desarrollo de esta modalidad fuera de las aulas convencionales en un grupo de estudiantes de una Universidad Pública Estatal.

El estrés

De acuerdo con Caldera et al. (2018) el estudio del estrés se origina en los trabajos de Hans Selye en la década de 1970, definiéndolo como “una adaptación del individuo dada por las demandas internas y externas del medio social” (p. 99).

Por su parte, la Real Academia de la Lengua Española define al estrés como la “tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos a veces graves” (RAE, 2014, s.p.).

Partiendo de esto, se puede decir que es la reacción de nuestro cuerpo y mente ante alguna situación externa, lo cual, como se verá después, puede ser experimentado en diversos escenarios o situaciones.

Para Román y Hernández (2011) el estrés es la reacción que se experimenta ante alguna posición o estado que lo genere. Éste cuenta con distintas formas de manifestarse, y también tiene diferentes grados de repercusión en las personas, dentro de un ámbito psicobiológico.

El Instituto Mexicano de Seguridad Social (2019) lo precisa como la agrupación de respuestas del cuerpo y la mente, que un individuo atraviesa en el momento en el que se expone a diferentes situaciones ajenas a él, que sobrepasan sus aptitudes y competencias para hacerles frente.

Por otro lado, el Instituto Nacional de Salud Mental (2019) define al estrés como la “manera en cómo el cerebro y el cuerpo responden a cualquier demanda” (s.p.).

En términos globales, se trata de un sistema de alerta biológico necesario para la supervivencia. Cualquier cambio o circunstancia diferente que se presente ante nuestras vidas, como cambiar de trabajo, hablar en público, presentarse a una entrevista o cambiar de residencia, puede generar estrés, aunque también dependerá del estado físico y psíquico de cada individuo.

Las causas que desencadenan la presencia de estrés, generalmente se reconocen como estresores, es decir, aquellos factores, situaciones, presiones o estímulos externos que puedan provocar estrés.

Comúnmente, dentro de estos estresores se encuentran, por un lado, agentes que tienen origen en el ambiente exterior, familia, trabajo estudio, etc., y por el otro, radican aquellos que sean producidos por las características de cada persona en particular.

Tomando como referencia la guía para el estrés: causas, consecuencias y prevención del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE, 2016) se presenta la Tabla 1, donde se clasifican los tipos de estresores.

Tabla 1
Tipos de estresores

Tipo	Definición	Ejemplos
Estresores Psicosociales	Son el resultado de una interacción entre el comportamiento social y la manera en que nuestros sentidos y mentes interpretan estos comportamientos.	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas Económicos. • Desengaños y conflictos. • Presión de Tiempo. • Cambios en la Familia. • Dificultad para tomar decisiones.
Bioecológicos	Aquellos que tienen origen en cualquier actividad derivada de nuestras funciones normales y anormales dentro de nuestro organismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones Orgánicas: Todo aquel estímulo o deficiencia químico fisiológico que cause dolor. • Actividad Física/Ejercicio: Estresores que demandan al cuerpo una mayor cantidad de energía para realizar un esfuerzo deportivo o actividad física. • Factores Ambientales: Condiciones del medio físico que nos obliga a una reacción de estrés.
Personalidad	Radican en la dinámica del propio individuo, su percepción y el significado que le otorga a las cosas y situaciones que se presentan en su entorno.	
Estresores Académicos	Es el grado de desequilibrio percibido por los estudiantes entre las exigencias que se plantean y de las capacidades de estos para hacer frente a estas exigencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Falta o límite de tiempo. • Sobrecarga académica. • Realización de Trabajos obligatorios para aprobar la asignatura. • Exceso de Responsabilidad por cumplir las obligaciones escolares. • La tarea de estudio. • Intervención en el aula. • Mantener un buen rendimiento. o promedio académico.

Nota. Elaboración propia con base en ISSSTE, 2016; Barraza, 2012 y Rodríguez et al., 2016.

En las últimas décadas, se ha potencializado la necesidad de estudiar y analizar el estrés que es generado por el ambiente laboral y académico. Para efectos de este trabajo, añadiremos los estresores académicos que hacen referencia a “los factores o estímulos del ambiente educativo, que ejercen una presión/fuerza o sobrecargan de alguna manera al estudiante” (Marín et al., 2014, p. 4).

Ahora bien, además de identificar el estresor, resulta preciso identificar el nivel de estrés. Según el Servicio de Salud Mental de Columbia River (2018) existen tres diferentes tipos de estrés: estrés agudo, estrés agudo episódico y estrés crónico.

Tabla 2

Relación entre cada tipo de estrés, sus síntomas y tratamiento

Tipo de estrés	Definición	Síntomas	Tratamiento
Agudo	Es la forma de estrés más común. Surge de presiones del pasado, así como presiones anticipadas del futuro. En dosis mayores puede ser agotador.	<ul style="list-style-type: none"> • Angustia. • Dolores de cabeza por tensión. • Malestar estomacal. 	<p>La mayoría de las personas reconocen estos síntomas y las causas del estrés agudo.</p> <p>Al presentarse a corto plazo, el estrés agudo no causa el daño profundo asociado con el estrés a largo plazo. El estrés agudo es sencillo de tratar.</p>
Agudo Episódico	Lo presentan personas que están demasiado excitadas, irritables, ansiosas y tensas. El lugar de trabajo para estas personas se puede convertir en un espacio estresante. El estrés agudo episódico nace de una preocupación constante.	<ul style="list-style-type: none"> • Sobreexcitación. • Dolores de cabeza persistentes. • Migrañas. • Hipertensión. • Dolor en el pecho. • Enfermedades cardíacas. 	El tratamiento del estrés agudo episódico requiere una intervención en diferentes niveles, y requiere ayuda profesional, que puede prolongarse por varios meses.
Crónico	Este es el estrés que desgasta a la gente a largo plazo. El estrés crónico puede destruir cuerpos y mentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Desgaste tanto físico como emocional a largo plazo. 	La gente que sufre estrés crónico se desgasta hasta un colapso final e incluso fatal. Debido a que los recursos físicos y mentales se agotan con el tiempo, los síntomas son difíciles de manejar y pueden requerir tratamiento médico y conductual extendido.

Nota. Elaboración propia con base en Servicio de Salud Mental de Columbia River, 2018.

Como puede verse, los síntomas de cada tipo de estrés varían, sin embargo algunos de los síntomas más comunes, según la American Psychological Association (APA, 2018) son síntomas respiratorios, como dificultad para respirar y respiración rápida, un aumento de la frecuencia cardíaca y contracciones más fuertes del músculo cardíaco, dolor, la hinchazón, las náuseas y otras molestias estomacales, y el estrés también puede hacer que el dolor, la hinchazón o el malestar se presenten más fácilmente en los intestinos, entre muchos otros síntomas.

METODOLOGÍA

Esta investigación es de corte cuantitativo, de alcance descriptivo y de corte no experimental. El instrumento suministrado fue un cuestionario de 20 reactivos y opción múltiple aplicado a distancia a través de un formulario electrónico a una muestra no probabilística compuesta por 78 estudiantes de pregrado en un Programa Educativo perteneciente a las Ciencias Económico Administrativas de una Universidad Pública Estatal de México.

La encuesta se dividió en tres secciones, con una secuencia condicionada en su avance, es decir, no se podía contestar el siguiente apartado mientras no se hubiera completado la sección anterior; en la primera sección, se encuentra el título de la encuesta y se explica su objetivo, aparece la leyenda de confidencialidad y posteriormente, aparece el apartado de datos generales. Este apartado cuenta con 5 ítems:

1. Sexo/Género.
2. Edad.
3. Lugar de origen.
4. Semestre que cursa.
5. Número de semestres que han cursado en modalidad virtual.

La segunda sección está conformada por 6 diferentes preguntas de opción múltiple, las cuales están focalizadas en conocer el sentir de los estudiantes ante la modalidad emergente de la educación virtual:

1. ¿Te has sentido estresado por la educación virtual?
2. ¿Qué síntomas has experimentado al sentirte estresado?
3. ¿Cómo te has sentido al estudiar a través de la modalidad virtual?
4. ¿Consideras que la educación a distancia por la pandemia COVID-19 ha impactado tus niveles de estrés?
5. ¿Has considerado la idea de poner en pausa tus estudios mientras se mantenga la modalidad virtual?
6. ¿Te sientes motivado para continuar con tus estudios?

Dentro de la última sección, se encuentran nueve preguntas de opción múltiple que buscan conocer cuáles son los principales estresores, tanto académicos como no académicos, que han experimentado las y los estudiantes, además de conocer un poco las condiciones ambientales en las que los estudiantes desarrollaron sus actividades académicas, con la finalidad de estructurar y diseñar algunas recomendaciones y estrategias que los ayuden a reducir sus niveles de estrés por la educación virtual.

1. Previo a la pandemia, ¿cuáles eran algunos factores que te generaban estrés durante el semestre? *Puedes seleccionar varios*
2. ¿Consideras que ha existido un aumento en la carga académica a raíz de la pandemia?
3. ¿Cuáles consideras que son tus principales estresores académicos? *Puedes elegir varios*
4. ¿Cuáles consideras que son tus principales estresores no académicos? *Puedes elegir varios*
5. ¿Tu nivel de estrés es considerablemente mayor durante el periodo escolar que en el periodo vacacional?
6. ¿Cuentas con un espacio acondicionado y que sea exclusivo para realizar tus actividades académicas?
7. ¿Realizas otras actividades al mismo tiempo que tomas tus clases o haces tus tareas?
8. ¿Cuál consideras que ha sido el obstáculo más significativo de este ajuste de clases presenciales a virtuales debido a la pandemia por Covid-19?
9. ¿Qué medidas has implementado para ayudarte a lidiar con tu estrés?

Al final de la encuesta, se encuentra un agradecimiento por haber contribuido con su participación en la investigación y fueron compartidos algunos enlaces que, corresponden a *chats* de apoyo e información respecto a los datos de los diferentes módulos de psicología con los que cuenta la UPE de manera gratuita, para quienes lo requirieran.

RESULTADOS

La encuesta fue respondida por 78 personas, donde se obtuvo una mayor participación de mujeres, ya que representaron el 73% del total de las respuestas.

El 35.89% de las respuestas que se registraron, pertenecen a personas originarias de la entidad donde se ubica geográficamente la UPE. En cuestiones de edad, este aspecto resultó ser muy variado, no obstante, el rango más predominante fue el de 20 a 21 años (44.87%). Respecto al número de semestre, el sexto fue el más votado entre las opciones.

La mayoría de los encuestados (92.3%) afirma haberse sentido estresados a causa de la educación virtual, respuesta que ayuda a comprender el impacto en la educación durante situaciones adversas como lo es la pandemia por COVID-19.

Respecto a los síntomas experimentados a causa del estrés, la respuesta más seleccionada fue la falta de concentración, ya que el 93.05% del total de las y los encuestados padeció este síntoma.

La ansiedad, los cambios de humor y los problemas de sueño también destacan como los síntomas más comunes, estos representando un 75.64% del total de los encuestados.

La mayor parte (97.22%) del total de las y los encuestados afirma que la educación a distancia provocada por la pandemia por COVID-19, sí ha afectado de negativamente en sus niveles de estrés.

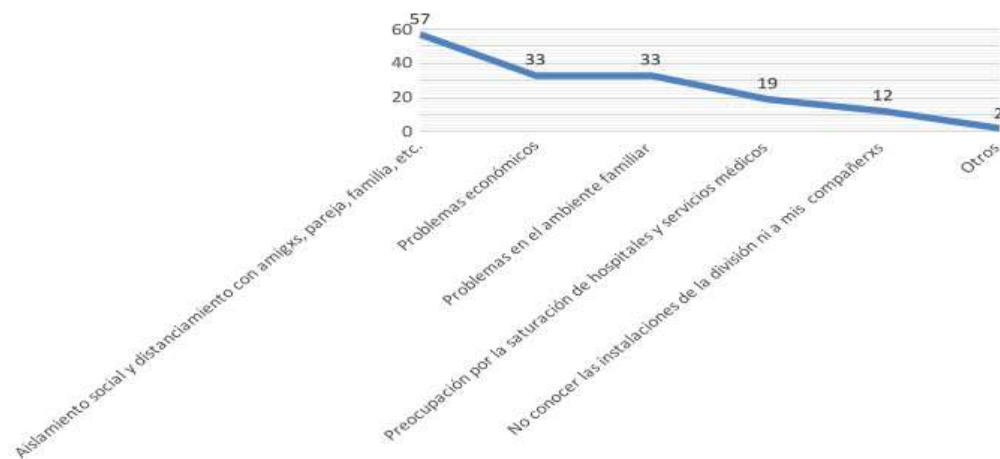
Antes de la pandemia el factor que generaba mayor estrés durante el semestre para los estudiantes era la carga académica (32.28%), seguido de los problemas con el transporte (25.98%), posteriormente se encuentra el hecho de agotar el presupuesto semanal antes de tiempo (23.62%), después están los problemas con renteros y/o *roomies* (8.66%), a este le sigue la dificultad para encontrar casa (7.87%) y finalmente, otros factores (1.57%).

La mayoría de los estudiantes perciben un claro aumento de la carga académica a raíz de la pandemia (90.27% del total de las respuestas).

Respecto a los estresores no académicos, los principales fueron: aislamiento y distanciamiento social (36.53%), problemas económicos (21.15%) y los problemas dentro del ambiente familiar (21.15%). Aunque los demás factores obtuvieron un menor nivel de preferencia, es importante mencionarlos: la preocupación por la saturación hospitalaria y de servicios médicos (12.17%) y el hecho de no conocer las instalaciones universitarias ni a sus compañeros de clases (7.69%).

Figura 1

Principales estresores no académicos



Nota. Resultados de la encuesta aplicada en cuanto a los principales estresores no académicos de los estudiantes universitarios.

En relación con los estresores académicos, destacan fallas técnicas y/o de conexión al realizar las actividades académicas (29.18%) y el no adquirir los conocimientos necesarios (29.18%). Otros estresores dentro del ámbito académico que se consideran importantes destacar, son: la sobrecarga académica (21.53%), las diferencias o dificultades con docentes (11.96%), el retraso o pérdida del semestre (7.65%).

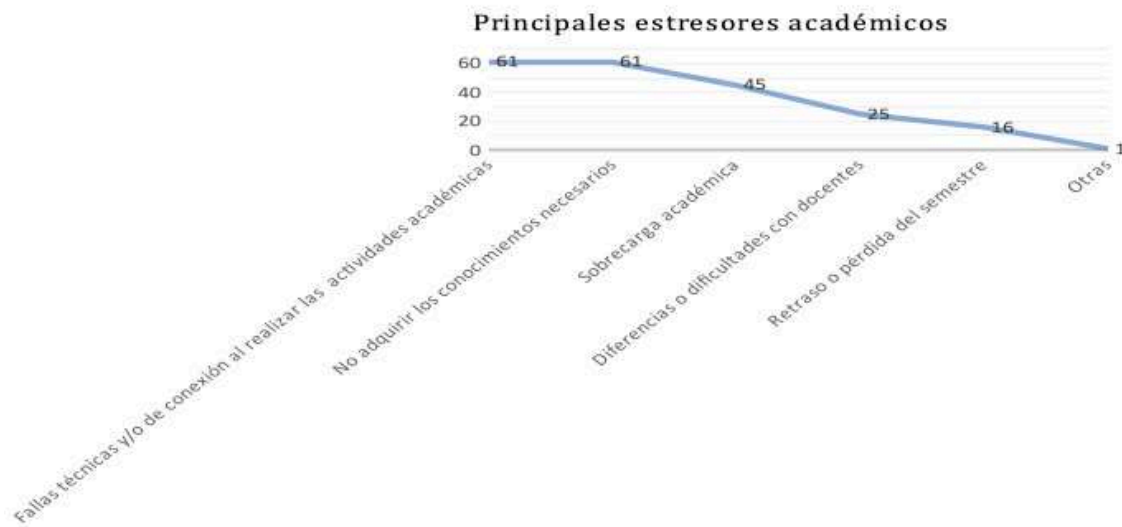
El 48.61% de los encuestados respondió que sí cuenta con un espacio acondicionado y exclusivo para realizar sus actividades académicas, pero la mayoría, el 51.38% de ellos negó contar con tal espacio.

Este resultado es preocupante, puesto que indica que los estudiantes podrían estar realizando sus actividades académicas en espacios inadecuados para dirigir sus esfuerzos, dado que la atención y concentración para una clase puede resultar complejo.

Ahora bien, los hallazgos muestran que la mayoría de los estudiantes (78%) al momento de realizar sus actividades académicas, se encuentran realizando otras tareas de diversa índole (trabajos de cuidados principalmente), esto podría relacionarse directamente con el ítem que midió la falta de concentración.

Figura 2

Principales estresores académicos



Nota. Resultados de la encuesta aplicada en cuanto a los principales estresores académicos de los estudiantes universitarios.

Derivado del estrés generado por la educación virtual, las y los estudiantes han implementado diversas medidas en las que se han apoyado para lidiar con éste, por ejemplo, realizando alguna actividad física (51.38%), organizando y estableciendo horarios para sus actividades (19.44%), tomando descansos durante el día (13.88%), asistiendo a terapia psicológica (5.55%), mudándose de la casa de sus padres (1.38%), mientras que algunos aún no han implementado medida alguna (8.33%).

CONCLUSIONES

La contingencia sanitaria producida por el COVID-19, orilló a la adaptación hacia un nuevo estilo de vida académico, donde la tecnología fue herramienta clave para continuar con las clases y otras actividades escolares. Todo esto, sumado al confinamiento en el que nos vimos obligados a permanecer, trajo consigo diversos factores de estrés, algunos ya conocidos y otros fueron emergiendo conforme avanzaba la situación.

Los estresores varían según las circunstancias individuales y las condiciones específicas de cada estudiante. De acuerdo con el análisis realizado en esta investigación, se lograron diagnosticar las principales causas de estrés en los estudiantes universitarios.

Dentro de los estresores académicos de ubicaron en primer lugar: el proceso deficiente de aprendizaje, observado a partir de la percepción en los estudiantes, de no adquirir los conocimientos necesarios por la educación virtual; en segundo lugar, las fallas técnicas y/o de conexión al realizar las actividades universitarias; y, en tercer lugar, la sobrecarga académica (múltiples tareas, proyectos y exámenes que debían realizar simultáneamente, lo que generó altos niveles de estrés y presión).

Cabe mencionar, que esta situación de estrés se percibió de manera diferente para aquellos estudiantes que previamente llevaron sus clases de manera presencial (aquellos que se adaptaron a la virtualidad), ya que los niveles de estrés antes de la pandemia eran menores que durante la misma; y para quienes solamente conocieron la virtualidad en sus estudios universitarios.

Los dos primeros estresores académicos ubicados, se asocian a una transición abrupta a la educación virtual, lo cual fue un desafío para muchos estudiantes, ya que tuvieron que adaptarse a un nuevo entorno de aprendizaje, lidiaron con problemas técnicos, no tuvieron interacción cara a cara con profesores y compañeros, y además debieron mantenerse motivados para continuar sus estudios.

Respecto a los estresores no académicos se encontraron en primer lugar el aislamiento social, en segundo lugar, los problemas económicos y en tercer lugar la problemática en el seno familiar. Adicional a lo anterior, también se vieron afectados por la falta de sistemas de apoyo, preocupaciones sobre la salud y la seguridad (bienestar), el miedo a contagiarse de COVID-19, la incertidumbre sobre la duración de la pandemia, además de algunos problemas para gestionar su tiempo y mantenerse organizados (derivado de la combinación entre el hogar y el estudio).

Como se ha observado anteriormente, es importante destacar que la experiencia puede variar de un estudiante a otro, lo cual emana de sus circunstancias individuales y del contexto que lo rodea. También hay que considerar que la mayoría de las respuestas de la encuesta fueron obtenidas de mujeres, lo cual podría explicar algunos de los resultados obtenidos.

Un tema que no fue foco de esta investigación pero que se queda en el tintero es, el referente al acceso limitado a la tecnología, la brecha digital y la desigualdad socioeconómica, estos tres factores obligaron a muchos estudiantes a desertar y a no continuar sus estudios.

Finalmente, y con base en los resultados obtenidos, se diseñaron algunas recomendaciones para lograr sobrellevar el estrés que provoca a los estudiantes la educación virtual, los cuales son:

- Adaptar y destinar un espacio dentro del hogar que sea exclusivo para realizar las actividades académicas, ya que esto favorece porque el cerebro hace la relación entre el espacio físico con las tareas que se desempeñan en este entorno, y así se evitan las distracciones que pudieran presentarse en el proceso.
- Al momento de estar realizando alguna actividad académica evitar la realización de otro tipo de actividades que puedan ser detonadoras de una distracción.
- Establecer y organizar los horarios de las diversas actividades que se realizan durante el día.
- Implementar hábitos saludables dentro de la rutina como la higiene del sueño, realización de alguna actividad física, llevar una correcta alimentación, buscar nuevos pasatiempos que estén alejados de la tecnología, y en medida de lo posible, ayuda psicológica.

Esta investigación nos permitió conocer más acerca de la realidad que vivieron los estudiantes a través de la educación virtual. El estrés como se ha documentado atrae consecuencias nocivas para el bienestar, razón por la cual es preciso intervenir, pero a nivel institucional, ya que evidentemente la pandemia del

COVID-19 ha dejado secuelas tanto en la salud física como mental y emocional para las personas. Tarea pendiente es la realización de un estudio que documente qué intervenciones se han realizado a nivel institucional en las universidades en cuestión de apoyo y contención mental y emocional para los estudiantes, antes, durante y después de la pandemia.

REFERENCIAS

- American Psychological Association [APA]. (2018). *Efectos del estrés en el cuerpo*. American Psychological Association [APA]. <https://www.apa.org/topics/stress/body>
- Barraza, M. (2012). Estresores en alumnos de licenciatura y su relación con dos indicadores auto informados del desempeño académico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Duranguense*, 12, 23-25. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4025617>
- Brooks, S. Webster, R., Smith, L. y Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y James, G. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30460-8/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30460-8/fulltext)
- Caldera, D., Zárate, L. y González, C. (2018). Diagnóstico y análisis de estresores organizacionales para una empresa de la industria alimenticia en México. *Fórum Empresarial*, 23(1 Verano), 97-117. <https://doi.org/10.33801/fe.v23i1.15702>
- Charlson, F., Ommeren, M., Flaxman, A., Cornett, J., Whiteford, H. y Saxena, S. (2019). Nuevas estimaciones de la OMS sobre la prevalencia de los trastornos mentales en situaciones de conflicto: una revisión sistemática y metaanálisis. *The Lancet*. 394 (10194), 240-248. <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2819%2930934-1>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por Covid-19*. Educación media superior. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/experiencias-ems.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para las Infancias [UNICEF]. (2021). *Lacro Covid-19 respuesta educativa: Update 23 Estado de la reapertura de escuelas*. Fondo de las Naciones Unidas para las Infancias [UNICEF]. <https://www.unicef.org/lac/media/21851/file>
- García, J. y Castillo, A. (2005). Los componentes de un sistema de educación virtual: El subsistema tecnológico. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 3(5), 1-6 <http://www.odiseo.com.mx/2005/07/garcia-castillo-componentetecnologico.htm>
- Ibáñez, F. (2020). *Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado [ISSSTE]. (2016). *Guía para el estrés: Causas, consecuencias y prevención*. Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado [ISSSTE]. <http://hraei.net/doc/2016/guias/Guia-para-el-Estres.pdf>
- Instituto Mexicano de Seguridad Social [IMSS]. (2019). Estrés laboral. Instituto Mexicano del Seguro Social. [IMSS]. <http://www.imss.gob.mx/salud-en-linea/estres-laboral>
- Instituto Nacional de Salud Mental [INSM]. (2019). *5 cosas que debes saber sobre el estrés*. Instituto Nacional de Salud Mental [INSM]. www.nimh.nih.gov/health/publications/stress/index.shtml
- Marín, M., Álvarez, C. G., Lizalde, A., Anguiano, A. C. y Lemus, B. M. (2014). Estrés académico en estudiantes. El caso de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1,1-4. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/126/173>

- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. Organización de las Naciones Unidas [ONU] https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *El coronavirus covid-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Interrupción y respuesta educativa*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2020). COVID-19: Cronología de la actuación de la OMS. Organización Mundial de la Salud [OMS]. <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud [OMS y OPS]. (2016). *Protección de la Salud Mental y Atención Psicosocial en Situaciones de Epidemias*. Instituto Nacional de Salud Mental [INSM]. <https://www.paho.org/disasters/dmdocuments/SM%20en%20epidemias.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud [OPS] y Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). *Consideraciones de salud mental durante el brote de Covid 19*. Organización Panamericana de la Salud [OPS] y Organización Mundial de la Salud [OMS]. <https://www.paho.org/es/documentos/consideraciones-psicosociales-salud-mental-durante-brote-covid-19>
- Pedraza, C. y Pérez, M. (2020). *Así le pasa factura el estrés a nuestro cerebro (y más en pandemia)*. The conversation. <https://theconversation.com/asi-le-pasa-factura-el-estres-a-nuestro-cerebro-y-mas-en-pandemia-141674>
- Real Academia Española [RAE] y Asociación de Academias de la Lengua Española [ASALE]. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española [RAE] y Asociación de Academias de la Lengua Española [ASALE]. <https://dle.rae.es/estr%C3%A9s>
- Rodríguez, B., Labrador, M. y Blanco, L. E. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes pertenecientes al Grado en Enfermería de la escuela de Enfermería y Fisioterapia de la Universidad de Salamanca. *Revista Enfermería C y L*, 8(2), 23-32. <http://www.revistaenfermeriacyl.com/index.php/revistaenfermeriacyl/article/view/173>
- Román, C. y Hernández, Y. (2011). El Estrés Académico: Una Revisión Crítica Del Concepto Desde Las Ciencias De La Educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 6-7. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num2/Vol14No2Art1>
- Secretaría de Salud [SS]. (2020). *Lineamientos de respuesta y de acción en salud mental y adicciones para el apoyo psicosocial durante la pandemia por Covid-19 en México*. https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Lineamientos_Salud_Mental_COVID-19.pdf
- Secretaría de Salud del Estado de Guanajuato. (2020). *En marcha plan de primera respuesta en Salud Mental ante incremento de padecimientos mentales asociados con la pandemia del COVID-19*. Secretaría de Salud del Estado de Guanajuato. <https://boletines.guanajuato.gob.mx/2020/07/16/en-marcha-plan-de-primera-respuesta-en-salud-mental-ante-incremento-de-padecimientos-mentales-asociados-con-la-pandemia-del-covid-19/>
- Servicio de Salud Mental de Columbia River. (2018). *APA: 3 Tipos de estrés*. Servicio de Salud Mental de Columbia River. <https://www.crhclinic.net>

- Silva, J. (2010). La educación virtual en México. Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas del Instituto Politécnico Nacional. *UPIICSA*, XVIII(VII), 53-54 <https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/5396/3/53-54-3.pdf>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., y Ho, R. C. (2020). Respuestas psicológicas inmediatas y factores asociados durante la etapa inicial de la epidemia de enfermedad por coronavirus de 2019 (COVID-19) entre la población general de China. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 17(5), 1-25. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17051729>

MAPEO DE LOS ODS DESDE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARMEN

Myrna Delfina López Noriega¹

Alonso Contreras Ávila²

Lorena Zalthen Hernández³

Limberth Arael Peraza Pérez⁴

RESUMEN

Las Instituciones de Educación Superior (IES) son creadoras de conocimiento y de profesionales, de ahí su posición privilegiada en la promoción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, por lo que pueden y deben, como parte de su responsabilidad social contribuir como referencia para otros sectores de la sociedad.

Por otro lado, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) implica la gestión integral y transversal de las IES, que trata con exigencias éticas expresadas en indicadores para poner solución a las barreras institucionales que impiden que el conocimiento producido hoy por la Educación Superior (ES) tenga una real relevancia social para la solución de los actuales problemas de desarrollo, que se encuentran plasmados en los ODS.

En ese contexto, esta investigación tiene como objetivo analizar cuál ha sido la contribución en la consecución de los ODS por parte de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR) a partir de la articulación de los resultados obtenidos, tanto en el autodiagnóstico de indicadores de RSU de la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA) para la obtención del distintivo que le fue entregado a la Facultad de Ciencias Económicas Administrativas (FCEA) por segunda ocasión; así como del autodiagnóstico producto de su participación en la Segunda Investigación Continental de la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA).

Para cumplir con el objetivo, se ha realizado una revisión documental generando una matriz de iniciativas integradas de los ODS en las acciones identificadas lo que permitió el mapeo de actuación de la UNACAR mediante las cuales se abordan los ODS. Se identificó que, adicionalmente al ODS4: Educación de Calidad, otro de los más trabajados es ODS5: Igualdad de Género.

PALABRAS CLAVE: agenda 2030, instituciones de educación superior, ANFECA.

INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior (IES) son las creadoras de conocimiento y de profesionales en y para la sociedad, de ahí que la UNESCO-IESALC señala su posición privilegiada en la promoción de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

¹ Universidad Autónoma del Carmen. mdllopez@pampano.unacar.mx

² Universidad Autónoma del Carmen. acontreras@pampano.unacar.mx

³ Universidad Autónoma del Carmen. acontreras@pampano.unacar.mx

⁴ Universidad Autónoma del Carmen. lperaza@pampano.unacar.mx

(UNESCO-IESALC, 2022), por lo que pueden y deben, como parte de su Responsabilidad Social (RS), contribuir como referencia para otros sectores de la sociedad (Vallaey, 2021). En otras palabras, la universidad se convierte en un valioso instrumento para el mejoramiento de las sociedades, al encontrarse en el núcleo de los cambios y los riesgos que estas enfrentan, donde su vocación social cobra especial relevancia (Aguilar-Barojas, 2022).

Los ODS son un llamado para que todos los países adopten medidas que mitiguen o pongan fin a la pobreza, protejan al planeta de los efectos adversos causados por la sobre explotación y la generación de fases que continúan modificando el clima, además que se garantice a las poblaciones la paz y prosperidad a la que tienen derecho (Organización de las Naciones Unidas, 2016, citado en Aguilar-Barojas, 2022, p. 126).

Por lo tanto, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) expresa la respuesta comprometida de las IES frente a los desafíos del Desarrollo Humano Sostenible (DHS), implica la gestión integral y transversal de estas, que trata con exigencias éticas expresadas en indicadores para poner solución a las barreras institucionales que impiden que el conocimiento producido hoy por la Educación Superior (ES) tenga una real relevancia social para la solución de los actuales problemas de desarrollo, que se encuentran plasmados en los ODS.

En ese contexto, Vallaey (2012) define la RS como:

Una nueva política de gestión, un nuevo modo de administrar las organizaciones, cuáles sean, cuidando de los impactos y efectos colaterales que se generan a diario adentro y afuera de la institución, responsabilizándose por las consecuencias sociales inducidas por el mismo funcionamiento de la organización (p. 2).

Dado lo anterior, bien vale la pena analizar la articulación de la propuesta de indicadores de RSU que consideran la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA) y Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA) en el marco de los ODS a partir de propuestas concretas y acciones que se desarrollan en las IES mexicanas; para cumplir este objetivo se ha considerado la participación de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR) en Campeche, México, en la Segunda Investigación Continental URSULA: Estado del arte de la RSU en América Latina 2019 (URSULA, 2019), así como los resultados de la autoevaluación de la Facultad de Ciencias Económicas Administrativas (FCEA) de la UNACAR, a partir del instrumento utilizado por la ANFECA desde 2016, para otorgar el distintivo de RSU a las intuiciones que logran cumplir con el puntaje solicitado, como ha sido el caso de la FCEA desde esa fecha.

También se ha considerado un recorrido de los principales documentos que abordan y conceptualizan la RSU, a nivel Latinoamérica y México, así como los ODS, para posteriormente mediante una matriz encuadrar en los 17 Objetivos las acciones de RSU de la FCEA de la UNACAR que fueron evaluadas por la ANFECA en su convocatoria 2021.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Responsabilidad Social Universitaria

La ES tiene un papel crucial para el logro de los ODS, dada su labor de generación y difusión del conocimiento y su preeminente situación dentro de la sociedad, por lo que, se considera que es parte de la RS de las IES llevar la ciencia tanto a los responsables políticos como a la sociedad en general (Ramos-Torres, 2021). Asimismo, la ES se identifica explícitamente en el objetivo (4.3) de la Agenda 2030, respaldado

por la Declaración de Incheon y el Marco de Acción ODS 4- Educación 2030 (UNESCO, 2015) y, dado el impacto que los ODS tienen en la ES, se consideran como un factor determinante para su logro (Ramos-Torres, 2021).

Para lograr la Agenda 2030, se ha reconocido que la educación es el motor más importante para el desarrollo, no solo del ODS 4 referido a la educación, donde se plantea el “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad...si no para garantizar la consecución de los ODS” (UNESCO e IESALC, 2022, p.3); también, se reconoce que la Agenda 2030 menciona las funciones de las IES en ocho de los objetivos (ODS 2, 3, 4, 7B, 9, 13, 14 y 17) por lo que, en diferente medida, las universidades de todo el mundo están trabajando para integrar en la ES los mecanismos establecidos para la consecución de la Agenda 2030 (Ramos-Torres, 2021).

Por lo tanto, los ODS están transformando la forma en que funcionan las IES, lo que incluye, por ejemplo, enseñar sobre ellos, específicamente investigar u orientar en general a la institución a lo largo de la Agenda 2030. De ahí que, McCowam (2019) identifica tres formas en que la ES se manifiesta en los ODS: como un objetivo en sí mismo, como parte del sistema educativo en su conjunto y, por último, como un motor para el desarrollo.

Pese a lo anterior, Ramos-Torres (2021) en el documento “Contribución de la educación superior a los objetivos de desarrollo sostenible desde la docencia” señala que, aunque las universidades de todo el mundo están trabajando en alguna medida en todos los ODS no existen acciones particulares y específicas respecto a los avances en cuanto a las titulaciones y planes de estudio relacionados tangencial o específicamente con estos, ni existen evidencias en cuanto a cómo unos objetivos son abordados con mayor preferencia que otros. Aunque si se identifican que los tres ODS más trabajados o clasificados son el ODS4: Educación de Calidad, ODS5: Igualdad de Género y el ODS3: Salud y Bienestar (Ramos-Torres, 2021).

Por otro lado, como apuntan Ibarra et al. (2020), la RS de la universidad en diferentes contextos, situaciones y condiciones, implica la gestión integral y transversal de las IES, que busca que el conocimiento que producen tenga relevancia social en la solución de los problemas de desarrollo, tal cual se encuentran en los 17 ODS de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), de ahí que el concepto de RSU se sigue construyendo y “modificándose en función de la disciplina que lo propone y de la corriente teórico-política de sus autores” (Ibarra et al., 2020, p. 2).

Si bien, las raíces de la RSU en Latinoamérica se pueden rastrear en los movimientos universitarios y estudiantiles que se dieron a principios del siglo XX, sería hasta el 2001 en Chile, que aparece la RSU con el Proyecto “Universidad: Construye País” que buscaba impulsar el concepto y la práctica de RS de cara a un proyecto país 2010, producto de las aportaciones de académicos universitarios chilenos (Navarro, 2002).

En ese orden de ideas, la gestación y nacimiento de la RSU son resultado, al igual que otros tantos movimiento e iniciativas como la Agenda 2030, a través de los cuales el ser humano ha buscado asegurar un progreso social y económico más equitativo y justo para todos, así como fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad. Basta recordar que, en Latinoamérica, la universidad pública ha sido considerada un actor comprometido en la construcción de nuevos horizontes para la edificación de sociedades más justas y equitativas (Ibarra et al., 2020).

Así, en el Congreso Internacional de Estudiantes Americanos celebrado en 1908 en Montevideo, Uruguay y, una década después, en la Reforma de Córdoba de 1918, se buscaba debilitar el carácter elitista y aislado de la vida universitaria y la cultura que tenía en ese entonces, que abrirían la puerta en 1972 en la Segunda Conferencia de extensión universitaria y difusión cultural, que se realizó en México, en la que señalaría que las universidades eran instituciones sociales, por lo que corresponden a partes del cuerpo social y que la extensión es una de sus funciones, antecedentes de la RSU en Latinoamérica.

En el marco de la ES, la RSU ha sido catapultada a partir del debate en torno al concepto de RS vinculado con la empresa, bajo la perspectiva de la relación coexistente entre la sociedad y los negocios y como parte de la dimensión ética que toda organización o institución debería de considerar en su actuar. En ese sentido, a través de la revisión documental que realizan Escalante et al. (2016) ha quedado evidenciada la evolución del concepto de responsabilidad social empresarial (RSE), su adopción en el campo educativo y su aplicación como RSU en el contexto mexicano.

Por lo tanto, las IES han acogido la RS no sólo como la adopción del concepto al ámbito educativo, particularmente en la ES, sino también como parte de la reflexión y consciencia de que su ocupación no se puede realizar con calidad al margen de esta (López-Noriega et al., 2016).

Adicionalmente, la ONU en 2007, dieron a conocer los Principios de Educación en Gestión Responsable (PRME, por sus siglas en inglés), con el objeto de ampliar y extender la enseñanza de la responsabilidad social y ambiental, en la educación en gestión, logrando con ello, un fuerte impulso los principios del Pacto Mundial de la ONU (PMNU) (López-Noriega et al., 2016). Mientras que, en 2009 en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, por sus siglas en inglés) se consideró a la RS como uno de los pilares de la nueva agenda mundial de la ES para contribuir en la erradicación de la pobreza y el desarrollo sustentable (UNESCO, 2009) de ahí que para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2012) sea una de las funciones sustantivas de las IES.

El concepto y alcance de la RSU despierta el interés de los académicos y, Vallaey et al. (2009) publican el Manual de Primeros Pasos en Responsabilidad Universitaria, que sería la herramienta más usada en Latinoamérica, y en algunas otras regiones del mundo, para diagnosticar la gestión de la RSU en las IES. Este manual marcaría el inicio de una iniciativa más grande, URSULA creada en 2016 como, “un movimiento plural y polimórfico que pretende reunirnos alrededor de esta meta común: hacer vivir la RSU en las IES, y que la comunidad, la sociedad y el medioambiente se den cuenta de ello” (Vallaey et al., 2020, p. 9).

Además, los trabajos de URSULA nacen en el seno de Los 17 ODS, uno de los mayores consensos a nivel mundial, acordado en 2015 por los países 193 miembros de la Asamblea General de la ONU y que, en palabras de Vallaey (2021, p. 8), “constituyen una hoja de ruta consensuada para orientar las políticas públicas y privadas de desarrollo”.

En consecuencia, RSU es un movimiento que implica directamente la gestión integral y transversal de las IES, que trata con exigencias éticas expresadas en indicadores para poner solución a las barreras institucionales que impiden que el conocimiento producido hoy por la ES tenga una real relevancia social para la solución de los actuales problemas de desarrollo, que se encuentran plasmados en los ODS (Vallaey, 2021).

Así, la RSU con más de dos décadas de presencia en Latinoamérica ha dejado evidencia de que las IES realizan prácticas aisladas como parte de su extensión solidaria y voluntariado estudiantil. En ese sentido, la RSU va más allá de las actividades de extensión, vinculación y proyección social, por lo que exige superar el carácter filantrópico, en aras de cambios reales en cuanto a la pobreza, injusticia y sostenibilidad (Vallaey, 2021). Adicionalmente, de acuerdo con un análisis realizado a la declaración de principios de IES latinoamericanas, Gaete et al. (2019) determinaron la baja inclusión de elementos de RSU en su misión y visión, aunque, señalaron que si se considera la formación profesional y ciudadana y la gestión social del conocimiento.

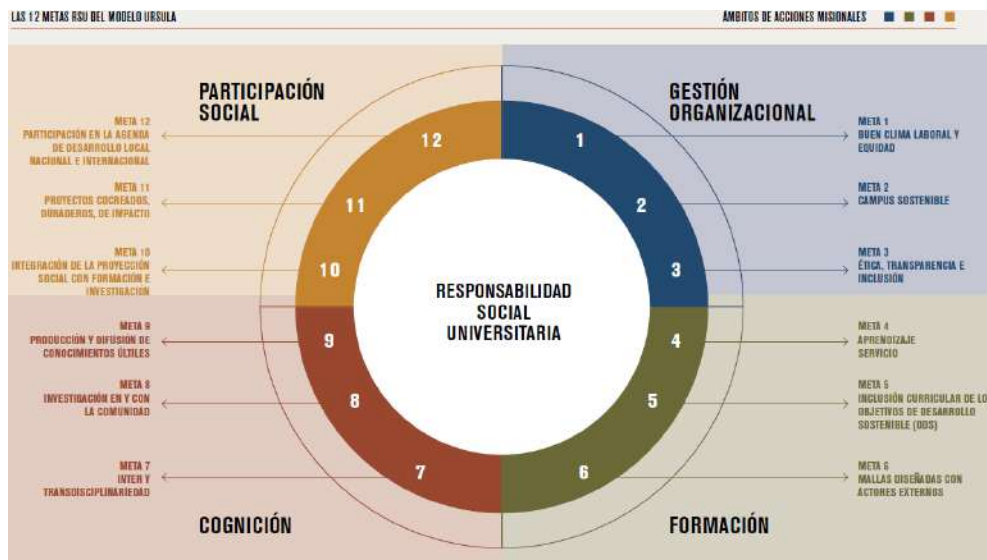
Las IES de la región requieren avanzar en los procesos organizacionales, en la mitigación de impactos negativos internos en todos los ámbitos que considera la RSU que URSULA propone en su modelo. Entendiendo por impacto como todo “efecto colateral, colectivo, sistémico de las acciones de muchos actores” (Vallaey, 2021, p. 35), que pueden ser positivos o negativos como el cambio climático, por lo que les

corresponde una RS. En ese sentido, de acuerdo con el concepto de RSU de URSULA basado en la gestión de impactos este tiene cuatro implicaciones: 1) transversalidad, dada su exigencia de ser transversal a toda la institución; 2) integralidad, pues abarca todos los procesos de las IES; 3) sinergia, entre los diversos actores de la comunidad universitaria; y, 4) rendición de cuentas, pues requiere de indicadores de logro.

El Modelo URSULA RSU, resultado de 20 años de trabajo, parte de cuestionamientos articulados propios, emanados de la Agenda 2030 y expuestos a través de los ODS que, de acuerdo con Vallaey (2021, p. 23) abarcan “casi todos los problemas sociales y todas las disciplinas que se enseñan en las IES”, por lo que deben ser parte de la planeación estratégica de cualquier universidad, incluyéndose en metas e indicadores que permitan impactar positivamente en la sociedad integrados a su RSU (Aguilar-Barojas, 2021).

El modelo (Figura 1), con un enfoque heurístico indica 12 metas de desempeño socialmente responsable, respaldadas por 66 indicadores de logro que orientan la gestión universitaria, y enmarcadas los 4 procesos de las IES señalados anteriormente: la gestión organizacional, la formación, la construcción de conocimiento y la participación social, para los cuales se han desarrollado tres metas de desempeño socialmente responsable (Vallaey, 2021).

Figura 1
Modelo URSULA RSU



Nota. Tomado del “Manual de Responsabilidad Social Universitaria. El modelo URSULA: estrategias, herramientas, indicadores” por Vallaey, 2021, *Unión de Responsabilidad Social Universitaria (URSULA)*.

Hay que dejar en claro que, el Modelo URSULA RSU no es una norma certificable, en cambio, es una guía para avanzar que permita aterrizar el concepto de RSU en objetivos concretos a través de dos caminos: el interno, hacia un campus responsable, un laboratorio de innovación social para los ODS; y, el externo de construcción de comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo, también el marco de los ODS (Vallaey, 2021).

La RSU en México

La RSU también forma parte del discurso en las IES mexicanas, aunque aún es un concepto en construcción (Hirsch, 2012) destacan los esfuerzos que la ANUIES está realizando en conjunto con el Observatorio

Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria (OMERSU) mexicanas (OMERSU, 2015) y también los trabajos realizados por la ANFECA que entrega el distintivo de RSU, otorgado por primera ocasión en junio de 2016, como reconocimiento a aquellas instituciones que promueven la calidad y la ética del desempeño mediante una gestión responsable (ANFECA, 2016).

El OMERSU, organismo apoyado por la ANUIES y varias universidades cofundadoras, ha buscado desde su nacimiento promover la Universidad Socialmente responsable (USR) entre las IES mexicanas, con una visión integral de RSU, como una política, filosofía, estrategia o acción (Aguilar-Barojas, 2021). De lo anterior, es necesario que la RS sea parte la planeación y gestión estrategia de la universidad para que se ejecute y evalúe con indicadores pertinentes y se pueda conocer el impacto que tiene tanto en la formación de los estudiantes como en la sociedad (Navarro, 2002).

Escalante et al. (2016) analizan las acciones emprendidas por diferentes universidades bajo la resignificación del mencionado paradigma materializado en el lema institucional: “Por una universidad socialmente responsable” y describen el desarrollo de la noción de RSU en el contexto mexicano relacionado con la función social de las IES públicas, la cual se adoptó en México con base en el consenso generado por la ANUIES (Ibarra et al., 2020).

Sin embargo, a pesar de que varios modelos universitarios mencionan desde hace varias décadas la sustentabilidad y el medio ambiente, es a partir de 2019 que algunos vinculan la RSU abiertamente con los ODS y presentan esquemas que indican su relación y direccionamiento (Aguilar-Barojas, 2021), tal es el caso del Modelo URSULA, que define a la RSU en términos de gestión de impactos y la articula con una filosofía de calidad, con un enfoque heurístico transformador que apunta hacia dos direcciones que se abordarán posteriormente.

Como señalan, Pérez-Alayón y Vallaes (2016) la RSU tiene diversas acepciones, y su construcción ha sido un proceso dinámico y permanente, reconociendo entre ellas que es la facultad que tienen las IES para difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores que incidan en la resolución de las necesidades de la comunidad, fomentando las capacidades de los estudiantes como ciudadanos responsables, dado que las IES son las creadoras de conocimiento y de profesionales en y para la sociedad.

En el contexto anterior, a principios del nuevo siglo, la ANUIES instó a las IES a impulsar y apuntalar un nuevo modelo de desarrollo nacional, basado en su RS partiendo de los planteamientos realizados en la Conferencia Mundial sobre la educación superior de la UNESCO (2009), en los cuales se les señalaba como responsables de “formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia” (ANUIES, 2012, p. 76).

Así, la ANUIES, se dio a la tarea de elaborar propuestas orientadas al fortalecimiento integral de las universidades, generando condiciones para fundamentar una propuesta de RSU en el país que fue retroalimentada por las instituciones asociadas y se materializó en el documento “Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior” (2012), cuyo objetivo era, y sigue siendo, ampliar las oportunidades de acceso a los jóvenes a una ES en la búsqueda por elevar la calidad de vida de todos sus habitantes (Ibarra et al., 2020).

La ANUIES junto con la OMERSU, han buscado promover la mejora de la gestión de la RS en las IES mexicanas, a través de diversas iniciativas como el Curso de Gestión de la Responsabilidad Social Universitaria 2015, en el que participaron 19 instituciones de 6 de las zonas establecidas por la ANUIES, y cuyos resultados se encuentran plasmados en el documento: “Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México” de Pérez-Alayón y Vallaes (2016).

Si bien, como Vallaes et al. (2009) señalan que las declaraciones misionales de las IES mexicanas se alinean generalmente con los fines de la RS, no solo se debe considerar en proyectos de extensión solidaria

o en servicio social, es necesaria su transversalización en lo que llama “los cuatro procesos institucionales: Gestión administrativa, Formación profesional y ciudadana, Generación y difusión de conocimientos científicos, y Vinculación con la sociedad” (Vallaey et al., 2009, p. 20) a través de estrategias de gestión de la RSU.

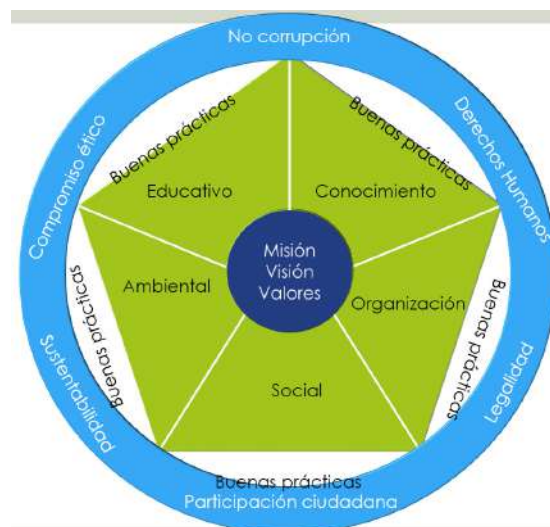
Por otro lado, la Coordinación Nacional de Responsabilidad Social Universitaria de ANFECA ha buscado promover la RSU en las escuelas de negocios de México, buscando que para el 2030 sean reconocidas en RSU, como actores del desarrollo humano sostenible nacional, trabajando a través de acciones concretas de RS, a través de la investigación, la docencia y la extensión (ANFECA, 2015). La ANFECA (2017) define a la RSU como:

Un compromiso para promover la calidad y la ética del desempeño de las escuelas y facultades de negocios mediante una gestión responsable de los impactos educativos, en la generación y aplicación del conocimiento, organizacionales, ambientales y sociales que sus instituciones afiliadas adoptan para buscar el desarrollo humano sostenible (p. 6).

Así, la ANFECA entiende a la RSU como un elemento diferenciador incorporado a la cultura institucional y al sistema de gestión de los programas educativos, elaborado a partir del reconocimiento de las expectativas de los *stakeholders* (grupos de interés internos y externos) en cumplimiento a los principios y materias fundamentales que se relacionan con la operación de la IES.

El Modelo de RSU de ANFECA, tiene un esquema cuyo centro es la misión, la visión y los valores. Asimismo, considera la incorporación de buenas prácticas que se presentan en cinco ejes de impacto: 1) Educativo, 2) Generación y aplicación del conocimiento, 3) Organizacional, 4) Social, y 5) Ambiental (Figura 2). El modelo integra tres elementos principales: a) el Autodiagnóstico, b) la Guía de buenas prácticas y, c) el Plan de mejora (Godínez et al., 2018).

Figura 2
Modelo RSU ANFECA



Nota. Tomado del “Modelo de Responsabilidad Social Universitaria de la Asociación Nacional de Facultades de Contaduría y Administración” ANFECA, 2015.

El modelo (Figura 2) también señala que cada uno de los ejes de impacto debe ser analizado transversalmente a través de lo que llaman seis principios rectores: a) Compromiso ético; b) Transparencia, rendición de cuentas y no corrupción; c) Derechos humanos; d) Cultura de la legalidad y respeto a las normas; e) Participación ciudadana; y, f) Sustentabilidad (Godínez et al., 2018).

En ese sentido, señalan la importancia de visualizar a las prácticas e indicadores como parte integrante a las actividades cotidianas de las afiliadas, cómo la herramienta para hacer tangible la RSU, refiriendo como una buena práctica “a las formas óptimas de ejecutar un proceso, que pueden servir de referente para otras afiliadas” (ANFECA, 2017, p. 12).

De lo anterior, que las buenas prácticas marcadas en la guía de RSU de ANFECA para la obtención del “Distintivo de RSU ANFECA” que otorgan desde el 2016, se presentan como un referente enunciativo, más no limitativo, como parte del autodiagnóstico y plan de mejora para alcanzar ese distintivo; en otras palabras, se refiere a las formas óptimas de ejecutar un proceso, que pueden servir de referente para otras IES o dependencias universitarias (Godínez et al., 2018).

Si bien, se reconoce el papel que ha jugado la iniciativa de ANFECA en el fortalecimiento de la RSU, también hay que dejar en claro, como señala Vallaey (2016) que la RSU no es solo un distintivo que una institución se puede ganar, se tiene que considerar como un horizonte permanente de sentido, autocrítica y autotransformación, hacia la RSU, la búsqueda permanente de eliminar o minimizar los impactos negativos hacia su entorno social y ambiental, aunque por definición sea imposible de sostener.

La RSU en la Universidad Autónoma del Carmen

En concordancia con esta nueva función sustantiva exigible a las universidades, la UNACAR durante más de tres décadas, ha realizado un cambio en el replanteamiento de sus funciones sustantivas, como respuesta a los retos que se avizoraban y que ahora son realidad en el siglo XXI.

Así, la UNACAR actualmente da respuesta al análisis y reflexión, y las tendencias internacionales de la educación en cuanto a la RS, por lo que, de acuerdo con la misión institucional establecida en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2021-2025, se establecen los valores institucionales, los cuales deben ser adoptados por la comunidad universitaria mediante su comportamiento para realizarse como mejores personas, entre ellos destaca la RS, entendida como “el compromiso, obligación y deber que poseen los estudiantes y personal de la UNACAR de contribuir voluntariamente para una sociedad más justa y de protección al ambiente” (UNACAR, 2021, p. 105).

En septiembre de 2017, la UNACAR ratificó su compromiso con la RS al adherirse con el OMERSU, manteniendo su compromiso con esa entidad a través del Cuerpo Académico Innovación en las Organizaciones (CAIO) de la Facultad de Ciencias Económicas Administrativas (FCEA), el que bajo la línea de investigación: “Responsabilidad Social, Productividad y Competitividad en las Organizaciones” ha asumido como una sublínea la RSU, permitiendo con ello a la FCEA documentar el proceso de autodiagnóstico necesario para la obtención del Distintivo de RSU otorgado por la ANFECA desde el 2016 y que fue refrendado en 2021.

Como parte de los trabajos del CAIO, desde el 2015 se realizó un inventario de las buenas prácticas de RSU a nivel institucional y de la FCEA en particular, como resultado de un análisis de su avance en la UNACAR; estas se clasificaron de acuerdo a una matriz con base en los impactos generados en su entorno (López-Noriega et al., 2015) a partir de la propuesta de “Matriz para formular y evaluar la calidad y la riqueza de iniciativas de responsabilidad universitaria”, propuesta por Vallaey (2014) que considera las cuatro áreas de impacto mencionadas anteriormente y, que a su vez, definen los cuatro ejes de gestión de la universidad socialmente responsable (Vallaey, 2014).

Lo anterior, también permitió también participar en la 2ª Investigación Continental URSULA, con la que se colaboró en la construcción del estado del arte de la RSU en América latina a la que fue convocada

la UNACAR, como miembro de URSULA y formaron parte de lo presentado en el 4° Foro URSULA: Compromiso Universitario para los Objetivos de Desarrollo Sostenible en septiembre de 2019 en Porto Alegre-Brasil.

Al mismo tiempo, estos trabajos permitieron un autodiagnóstico con base en las 12 metas y 66 indicadores, que se consideran en los 4 ámbitos de acción o ejes estratégicos transversales de la universidad: formación, investigación y relación con el entorno, así como la gestión institucional (Tabla 1).

Así, el inventario de buenas prácticas de RSU fue actualizado con base en el modelo URSULA durante el semestre agosto-diciembre de 2019, como resultado del curso-taller de sensibilización a la RSU, impartido por los integrantes del CAIO en junio del mismo año, en el que participaron 27 profesores de las distintas escuelas y facultades que conforman la UNACAR. Esa actividad, permitió realizar el autodiagnóstico institucional a partir de la herramienta del modelo, con base en el cumplimiento de las metas de gestión integral de RSU.

Tabla 1

Ámbitos, metas e indicadores del instrumento para auto diagnosticar la RSU en las IES

Ámbito	Meta	Indicadores
Gestión Organizacional (GO)	GO- Buen clima laboral.	7
	GO- Campus ecológico.	5
	GO- Ética, transparencia e inclusión.	6
Formación (F)	F- Aprendizaje basado en proyectos.	7
	F- Inclusión ODS.	6
	F- Mallas con actores externos.	4
Cognición (C)	C- Inter y transdisciplinariedad.	5
	C- Investigación en y con la comunidad.	5
	C- Producción y difusión de conocimientos útiles.	6
Participación Social (PS)	PS- Integración proyección social-formación e investigación.	4
	PS- Proyectos co-creados.	6
	PS- Participación en agenda externa.	5
Total de ítems		66

Nota. Elaboración propia a partir de “Investigación Continental URSULA: estado del arte de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en América Latina-2018.” Por Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana [URSULA], 2018.

De acuerdo con los resultados, solo una meta alcanzó un promedio de excelencia (con base en una escala ascendente de 1 a 5), la M6: Mallas con actores externos, evaluada con 4.75 (Tabla 2). Prácticamente, todas las metas oscilan entre el nivel 2 y 3, es decir, que se encuentran entre las iniciativas aisladas y el inicio de un esfuerzo conjunto que todavía no ha alcanzado su institucionalización como política general y rutinas organizacionales afianzadas.

Tabla 2*Promedios globales de la UNACAR por meta, de acuerdo con el Modelo URSULA*

Orden	Ámbito de acción	Calificación obtenida
1	GO- Buen clima laboral y equidad.	3.43
2	GO- Campus sostenible.	2.40
3	GO- Ética, transparencia e inclusión.	3.00
4	F- Aprendizaje y servicio.	3.86
5	F- Inclusión ODS.	3.33
6	F- Mallas con actores externos.	4.75
7	CI- Inter y transdisciplinariedad.	3.80
8	CI- Investigación en y con la comunidad.	3.00
9	CI- Producción y difusión de conocimientos útiles.	2.67
10	PS- Integración PS-F-I.	3.00
11	PS- Proyectos co-creados.	2.50
12	PS- Participación en agenda externa.	2.40

Nota. Elaboración propia a partir de “Investigación Continental URSULA: estado del arte de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en América Latina-2018.”

Finalmente, hay que resaltar que estos resultados vinieron a facilitar los trabajos necesarios para el Autodiagnóstico y Plan de Mejora 2021 que se realizaron en la FCEA, para la obtención del Distintivo de RSU, ANFECA 2021, al que como miembro activo de ANFECA se hizo acreedora la institución.

MATERIAL Y MÉTODO

La metodología empleada es de abordaje empírico-analítico, que busca establecer la relación entre información producida por el trabajo de campo, a través de diferentes instrumentos. Se trata de un estudio de caso (Stake, 2007) cuya intención es analizar en profundidad la manera en que se articula el paradigma de la RSU en el marco de los ODS, en la FCEA de la UNACAR.

Se hizo una revisión de la literatura existente sobre el tema de los ODS, así como en documentos de la ANUIES, URSULA, OMERSU y ANFECA; también se analizaron los autodiagnósticos de la FCEA y de la UNACAR.

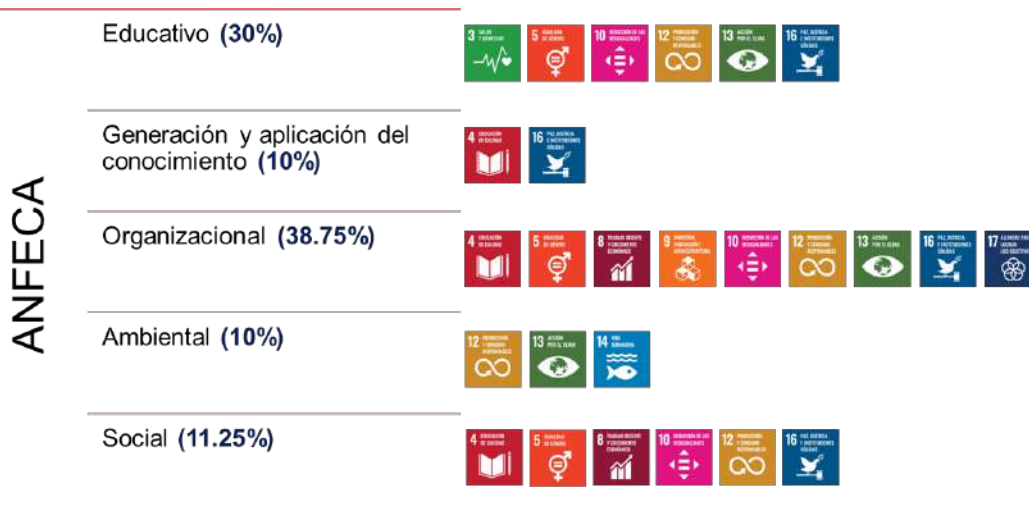
Para ello, se hace uso de una matriz que identifica en forma resumida la contribución de los ODS por eje, considerado en el modelo URSULA y ANFECA, así como las ponderaciones por cada eje de impacto. Para el modelo ANFECA, se analizan los principios de cada eje y se identifican los ODS que contribuyen en dichos principios, de igual manera en el modelo URSULA, se toma en consideración sus metas e indicadores.

RESULTADOS

En la Figura 3, se aprecia la matriz del modelo ANFECA y la ponderación de cada eje de impacto, así como su contribución a los ODS: ODS3, ODS4, ODS5, ODS8, ODS9, ODS10, ODS12, ODS13, ODS14, ODS16 y ODS17. De acuerdo con el autodiagnóstico realizado en la FCEA de la UNACAR, tomando en consideración el puntaje obtenido en cada eje de impacto y su ponderación, se obtiene que la contribución a dichos ODS es de un 96.13%.

Figura 3

Mapeo ODS Modelo ANFECA RSU



Nota. Elaboración propia.

De igual manera, en la Figura 4 se muestran las metas del modelo URSULA, su ponderación y los ODS que contribuyen a cada meta. Se identifica a los siguientes ODS: ODS4, ODS5, ODS7, ODS8, ODS9, ODS10, ODS 11, ODS12, ODS16 y ODS17. Tomando en consideración la ponderación y el nivel de las acciones consideradas en cada meta, se obtiene que se contribuyen a dichos ODS en un 63.55%.

Figura 4

Mapeo ODS Modelo ANFECA RSU



Nota: Elaboración propia.

Los ODS que no se contemplan directamente en los modelos ANFECA y URSULA, de acuerdo con el mapeo realizado, son los ODS: ODS1, ODS2, ODS6 y ODS15.

CONCLUSIONES

Las IES, creadoras de conocimiento y de profesionales, son las instituciones llamadas a impulsar el logro de los ODS, de ahí que estos deben inspirar la misión, la visión y los valores institucionales en un marco de RSU. Sin embargo, su esfuerzo no debe ser aislado, es necesario el esfuerzo conjunto de todos los sectores productivos para el logro de la Agenda 2030.

En la última década, desde las IES y organizaciones Latinoamérica, han surgido modelos de RSU que se han aplicado y, derivado de la evaluación de sus resultados, han evolucionado en el tiempo proporcionando elementos teóricos y filosóficos cada vez más consistentes.

Sin embargo, el tema de los ODS no se declara abiertamente en los modelos, aunado a que, con frecuencia, su esquematización adolece de no presentar todos los elementos involucrados, es incompleta o definitivamente no se realiza. Por ello, se hace necesario integrar modelos de RSU cuyo objetivo sea abonar al logro de los ODS, que sea claro, pertinente, cuya representación gráfica proporcione coherencia y muestre las relaciones de los elementos que lo integran.

El área de la enseñanza y el aprendizaje, se constituyen en la dimensión de la ES donde se vislumbra el mayor potencial para incorporar el DS, aun cuando esto no necesariamente se traduce en el cambio necesario para alcanzar los ODS.

Los resultados de la matriz de la UNACAR, coinciden con los estudios realizados por Ramos-Torres (2020) al identificar que los tres ODS más trabajados son el ODS4: Educación de Calidad, ODS12: Producción y Consumo Responsable y el ODS16: Paz, Justicia e Instituciones Sólidas.

REFERENCIAS

- Aguilar-Barojas, S. (2021). Objetivos de Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social Universitaria integrados en un modelo de Planeación Estratégica. *Emerging Trends in Education*, 4(8). <https://doi.org/10.19136/etie.a4n8.4780>
- Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración [ANFECA]. (2015). *El Modelo de Responsabilidad Social Universitaria de la Asociación Nacional de Facultades de Contaduría y Administración*. Ponencia Central de la LVI Asamblea Nacional de la ANFECA en Responsabilidad Social Universitaria. <http://56asamblea.fca.uas.edu.mx/>
- Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración [ANFECA]. (2016). *Convocatoria para la obtención del Distintivo Responsabilidad Social Universitaria 2016*. http://www.anfeca.unam.mx/docs/convocatoria_RSU_v5.pdf
- Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración [ANFECA]. (2017). *Distintivo RSU ANFECA*. Asamblea Regional ANFECA, Región 6 Suroeste. http://www.anfeca.unam.mx/coordinaciones_responsabilidad.php
- Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*. <https://crcs.anui.es/wp-content/uploads/2012/09/Inclusion-con-responsabilidad-social-ANUIES.pdf>
- Escalante, A., Ibarra, L. y Fonseca, C. (2016). *La responsabilidad social universitaria en una universidad pública mexicana: la UAEM*. En Douglas A. Izarra Vielma (coord.). *Experiencias y perspectivas en ética profesional y responsabilidad social universitaria en Iberoamérica*, 166-190. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5750618>
- Gaete, R., Álvarez, J. y Ramírez, M. (2019). Reflexiones y experiencias de profesoras-investigadoras mexicanas sobre el techo de cristal. *Calidad en la Educación*, (50), 457-491. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.494>

- Godínez, N., Calderón, A. y Mateo, C. (2018). Resultados del autodiagnóstico de responsabilidad social universitaria de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas, propuestas al plan de mejora. *Revista de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas*, 2(4), 73-83. <https://rfcca.umich.mx/index.php/rfcca/article/view/63>
- Hirsch, A. (2012). Elementos teóricos y empíricos sobre la responsabilidad. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 42, 11-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4147388>
- Ibarra, L. M., Fonseca, C. D. y Santiago, R. (2020). University social responsibility. Mission and social impacts. *Sinéctica*, (54). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-011)
- López-Noriega, M. D., Zalthen-Hernández, L. y Cervantes-Rosas, M. (2016). La responsabilidad social universitaria desde la perspectiva del alumno. *Ra Ximhai*, 12(6), 305-314. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194021.pdf>
- López-Noriega, M. D., Zalthen-Hernández, L. y Carrillo-Marín, A. M. (2015). Las buenas prácticas en el marco de la responsabilidad social universitaria. *Ra Ximhai*, 11(4), 101-112. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596006.pdf>
- McCowan, T. (2019). *Higher education for and beyond the sustainable development goals*. Springer Nature. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-19597-7>
- Navarro, G. (2002). *Responsabilidad social de la universidad: hoy y mañana*. La universidad construye país. Chile: Universidad Construye País. <http://dspace.otalca.cl/bitstream/1950/10293/1/Responsabilidad%20social%20universitaria.pdf>
- Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria [OMERSU]. (2015). *Inicia formalmente trabajo el Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria*. <https://yumkaax.uacam.mx/view/paginas/72>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2016). *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40155>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [UNESCO]. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [UNESCO]. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Pérez-Alayón, J. y Vallaeys, F. (2016). *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México: proceso de transformación en la universidad*. Universidad Autónoma de Yucatán, Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria y ANUIES. <http://publicaciones.anui.es.mx/collections/documents/221/practicas-y-modelos-de-responsabilidad-social-universitaria-en-mexico>
- Ramos-Torres, D. I. (2021). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista española de educación comparada*, 37, 89-110. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Sage Publications, Inc. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5391311>
- UNESCO-IESALC. (2022). *Exploring international aid for tertiary education: recent developments and current trends*. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2022/05/IESALC_220512_INTERNATIONAL_AID_Report_v05-1.pdf

- Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana [URSULA]. (2018). *Resultados Investigación Continental URSULA: Estado del arte de la RSU en América Latina-2019*. Banco de Desarrollo de América Latina y Centro de Liderazgo, Ética y Responsabilidad Social de la Universidad del Pacífico. <http://unionursula.org/investigacion-continental-rsu2018/>
- Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana [URSULA]. (2019). *Investigación Continental URSULA: estado del arte de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en América Latina-2019*. <http://unionursula.org/investigacion-continental-rsu2019/resultados/>
- Universidad Autónoma del Carmen [UNACAR]. (2021). *Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025*. https://www.unacar.mx/pdi/pdi_21-25.pdf
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V(12), 105-117. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299129977006.pdf>
- Vallaey, F. (2016). Introducción a la responsabilidad social universitaria RSU. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/3544>
- Vallaey, F. (2021). *Manual de Responsabilidad Social Universitaria. El modelo URSULA: estrategias, herramientas, indicadores*. Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA). <https://unionursula.org/wp-content/uploads/2021/06/2021-Manual-RSU-Modelo-URSULA-Esp.pdf>
- Vallaey, F., Botero, A. M., Ojea, B., Álvarez, J., Solano, D., Oliveira, M. y Jara, B. (2020). *Responsabilidad Social Universitaria. El Modelo URSULA, estrategias, herramientas, indicadores*. https://www.researchgate.net/profile/Francois-Vallaey-2/publication/343769073_Responsabilidad_Social_Universitaria_el_Modelo_URSULA_estrategias_herramientas_indicadores/links/5f3e7897a6fdcccc43d88343/Responsabilidad-Social-Universitaria-el-Modelo-URSULA-estrategias-herramientas-indicadores.pdf
- Vallaey, F., De la Cruz, C. y Sasía, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*. Inter-American Development Bank. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/14191/responsabilidad-social-universitaria-manual-de-primeros-pasos>

ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE ASIGNATURAS DE CONTABILIDAD EN UNA IES

María de los Ángeles Aguilar Anaya¹

Diego Armando García Ramírez²

Blanca Tapia Sánchez³

RESUMEN

El quehacer profesional del Contador, ha experimentado cambios significativos originados por la globalización, los avances tecnológicos y la homologación de la normatividad. Ante estos cambios, el profesional en Contaduría requiere de conocimientos y habilidades que le permitan tomar decisiones en cualquier entorno profesional.

El objetivo de esta investigación es, analizar las tendencias relacionadas con la formación del profesional en Contaduría, para identificar las áreas de oportunidad en las asignaturas de Contabilidad de una Institución de Educación Superior (IES). Se efectuó una investigación descriptiva de tipo exploratorio, ya que busca analizar las tendencias en los requerimientos de la formación del profesional en Contaduría. Se recolectó información a través de grupos focales, donde participaron estudiantes y docentes de la Licenciatura en Contaduría.

Entre los hallazgos se encontró, que los principales motivos de elección de la Licenciatura en Contaduría son: el conocimiento previo adquirido en bachillerato, la influencia familiar y las áreas de especialidad de la profesión; por lo que respecta hacia la percepción de si el plan de estudios es actualizado y adecuado, los participantes estuvieron de acuerdo con un 68% por parte de los alumnos y un 84%, por parte de los docentes. Por lo que respecta a los requerimientos que les exige el mercado laboral, los estudiantes opinaron que el principal es el adecuado manejo de herramientas tecnológicas, con un 32% de los estudiantes; en contraste, el 56% de los docentes opinaron que los conocimientos técnicos son lo que principalmente debe desarrollar el estudiante.

Se concluyó, que la formación del profesional en Contaduría, debe incluir el desarrollo de competencias como el uso de herramientas tecnológicas, la capacidad de adaptación e interpretación de la normatividad contable nacional e internacional, así como competencias blandas de tal manera que les permita a los profesionales tomar decisiones adecuadas y les proporcione una formación integral.

PALABRAS CLAVE: contabilidad, institución de educación superior, educación.

INTRODUCCIÓN

La Contaduría es una profesión que tiene como objetivo, velar el interés público y atender las necesidades y requerimientos de la sociedad. En los últimos años, han surgido algunas tendencias que han originado cambios en la formación y en el ejercicio profesional de los Contadores.

¹ Universidad Nacional Autónoma de México. maguilara@cenapyme.fca.unam.mx

² Universidad Nacional Autónoma de México. diegoarmgr@gmail.com

³ Universidad Nacional Autónoma de México. btapia@fca.unam.mx

La homologación en la normatividad contable, los riesgos que enfrentan las organizaciones y la tecnología, han traído como consecuencia que la formación del profesionista en Contaduría tenga mayor complejidad. Diversos organismos profesionales y académicos, han desarrollado iniciativas que proponen el cambio en los esquemas de formación de los futuros profesionales en Contaduría.

El objetivo de este trabajo es, analizar las tendencias en los requerimientos de formación profesional del Contador, con el fin de detectar áreas de oportunidad en las asignaturas de Contabilidad de una Institución de Educación Superior (IES).

La formación del Contador, ha enfrentado cambios trascendentales en los últimos años. Las principales instituciones y organismos académicos han mostrado interés en diseñar una formación adecuada que permita a los profesionales en Contaduría desempeñarse de manera adecuada, responsable y ética en sus diversos ámbitos laborales.

Por lo anterior, han surgido diversos estudios que analizan los nuevos paradigmas considerados dentro de la formación del Contador. La formación del profesionista en Contaduría debe ser integral, es decir, aquella que desarrolle habilidades, actitudes y valores. Helliari (2013) asegura que la formación del Contador debe ser integral ya que se busca atender las necesidades de la sociedad en un enfoque nacional e internacional.

En cambio, Dextre (2013) afirma que la formación del Contador debe estar enfocada en un modelo de competencias, en donde los nuevos modelos de aprendizaje deben ser innovadores, analiza la importancia de la universidad como una institución en donde tanto el estudiante como el docente tienen papeles fundamentales en el proceso de aprendizaje, dentro del cual se deben desarrollar valores aptitudes y conocimientos técnicos.

Ordóñez (2014) analizó en una investigación descriptiva algunas respuestas de los estudiantes de Contaduría Pública en una universidad de Cali, Colombia, sobre las inquietudes, los motivos para seleccionar la profesión y algunos gustos por la investigación. El estudio se realizó a 76 alumnos de la Licenciatura en Contaduría, los cuales se componen de 28 alumnos de tercer semestre del curso Pensamiento Investigativo, 46 alumnos de séptimo semestre del curso Metodología de la Investigación en Contabilidad y dos alumnos no cuentan con identificación, durante el periodo de enero 2010 a diciembre de 2012.

El estudio mostró que la formación de los profesionistas en Contaduría se centra en aspectos muy técnicos, por lo que, de acuerdo con el autor, la formación debe estar enfocada en analizar, explicar, comunicar, relacionar, y comprender, en donde de forma conjunta se ajuste la teoría con la práctica. Otro resultado de esta investigación es que los estudiantes relacionan el ejercicio de la profesión contable con el generar dinero, sin valorar lo suficiente el aspecto ético.

En diferentes países se ha estudiado el tema de competencias y su integración dentro de los programas académicos de Contaduría Pública. Valero, Patiño y Duque (2013) analizan el concepto y la aplicación de las competencias, como resultado de diversos acontecimientos sociales y económicos en Colombia. Las autoras comentan que se han presentado problemas en la educación superior, como la didáctica, la capacitación de los docentes y la organización de los planes de estudio.

Asimismo, señalan que la normatividad internacional y nacional que el profesionista en Contaduría debe “ser un profesional, capaz de trabajar en equipo, con gran capacidad técnica y ética; adaptativo a los cambios, con pensamiento crítico y conciencia social, de tal forma que esto representa una necesidad frente a las exigencias en los currículos de Contaduría Pública” (Valero, Patiño y Duque, 2013). De lo anterior, las autoras mencionan que es relevante considerar el contexto actual con la intención de diseñar los programas en beneficio de los futuros profesionales en Contaduría.

Farías y Montoya del Corte (2009) analizan el desarrollo de habilidades profesionales y adquisición de conocimientos en los programas en Contaduría en universidades de España y México. El estudio sugiere una propuesta para renovar las metodologías educativas en las universidades.

Por su parte, en otra investigación, C'Lamt Ho (2016) menciona el papel de la ética dentro del proceso de desarrollo profesional inicial en el Contador, en el cual se incluyan en todas las asignaturas de la Licenciatura en Contaduría, los temas más importantes y su impacto con la profesión contable. A partir de esto, permitirá que los estudiantes puedan tomar decisiones y adquirir y formar su juicio y escepticismo profesional.

Por su parte, Cardona (1999), Rufino (2016) y Rufino, Payabyab y Lim (2018) aseguran que la formación del Contador debe poseer un enfoque internacional en donde puedan enfrentar los cambios significativos como el entorno globalizado y las nuevas estructuras de las organizaciones, así como la actualización de las metodologías y estrategias o técnicas de enseñanza y la inversión de la infraestructura para mejorar la calidad de la educación en universidades.

Valencia (2011) analiza las competencias que debe poseer un Contador para que pueda desempeñarse como un empresario, analista financiero, buen comunicador y poseer relaciones públicas para que pueda ser buen administrador. La autora comenta en su estudio, que las matemáticas es una disciplina que debe ser reconocida en los planes y programas de estudio de la Licenciatura en Contaduría Pública. Algunas acciones que se deben realizar para fortalecer las asignaturas sobre Matemáticas, son: la revisión bibliográfica, la entrevista de expertos, las encuestas a estudiantes de semestres más avanzados y la participación de docentes.

MATERIAL Y MÉTODO

La investigación es de tipo exploratoria, ya que se tiene como objetivo buscar las tendencias en los requerimientos de la formación del profesional en Contaduría a través de la revisión de literatura.

De igual manera, el estudio es cualitativo transversal, ya que se llevó a cabo una recolección de fuentes de información actuales. Asimismo, se realizaron grupos focales, en donde se incluyeron a alumnos y académicos de una IES, con la finalidad de conocer su opinión sobre los cambios que se han originado a partir del surgimiento de las nuevas tendencias en la formación del Contador. A partir de la información obtenida en los grupos focales, se realizó el análisis e interpretaron de los resultados.

RESULTADOS

Con base en la información obtenida dentro de los grupos focales, se encontraron los siguientes resultados:

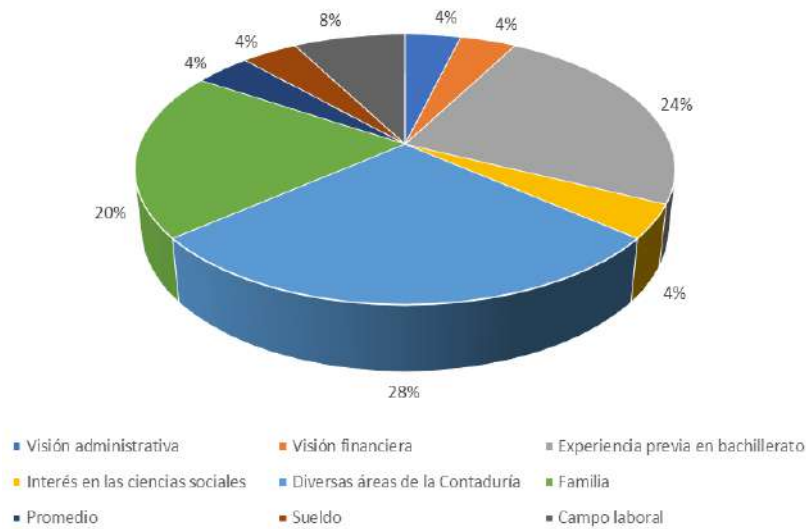
a) Alumnos.

De la pregunta ¿Por qué te llamo la atención la Licenciatura en Contaduría?, el 28% de los alumnos mencionaron que eligieron la licenciatura porque existen diversas áreas en las cuales se pueden desempeñar, como auditoría, finanzas y fiscal. Por su parte, el 24% de los alumnos comentaron que eligieron la licenciatura, porque contaban con un panorama general el cual habían adquirido durante su estancia en la secundaria y el bachillerato.

Por otro lado, el 20% de los alumnos aseguraron que la elección se debió a que contaban con un familiar directo como sus padres, tíos o abuelos que estudiaron Contaduría, y que lograron despertar su interés y motivarlos en estudiar dicha carrera. Otras respuestas sobre los principales motivos por los que los estudiantes eligieron la licenciatura son, porque la profesión contable cuenta con la visión administrativa (4%) y la visión financiera (4%). Además, se eligió la licenciatura por el promedio que obtuvieron anteriormente (4%) y por el sueldo que se obtiene al desempeñarse laboralmente (4%).

Figura 1

Motivos de elección de estudiantes de la Licenciatura en Contaduría



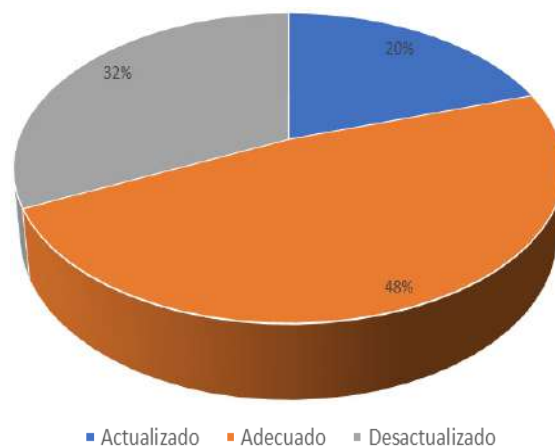
Nota. Elaboración propia.

En la pregunta ¿Cuál es su opinión sobre el programa de estudios de la Licenciatura en Contaduría?, el 48% de los alumnos respondieron que el programa de estudios les parecía adecuado. Sin embargo, comentaron que existen áreas de oportunidad para enriquecerlo, por ejemplo, añadir el uso de las tecnologías dentro de las asignaturas, utilizar paquetes contables para reafirmar la parte teórica a través de ejercicios prácticos e incluir asignaturas que favorecerán su quehacer profesional como el emprendimiento, las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF), la Contabilidad Ambiental, Cálculo de Nóminas, Contabilidad Gubernamental y la Sustentabilidad en la Contaduría.

El 32% de los alumnos comentaron que el plan de estudios se encuentra desactualizado, debido a que se incluyen materias que no tienen relevancia para la carrera o para la formación profesional por ejemplo Teoría del Conocimiento. Otro aspecto desfavorable del plan de estudios, es el orden de las asignaturas, ya que existen algunas que, por su contenido temático, se deben incluir para obtener una mejor comprensión de los temas.

Figura 2

¿Cuál es la opinión sobre el plan de estudios de la Licenciatura en Contaduría?



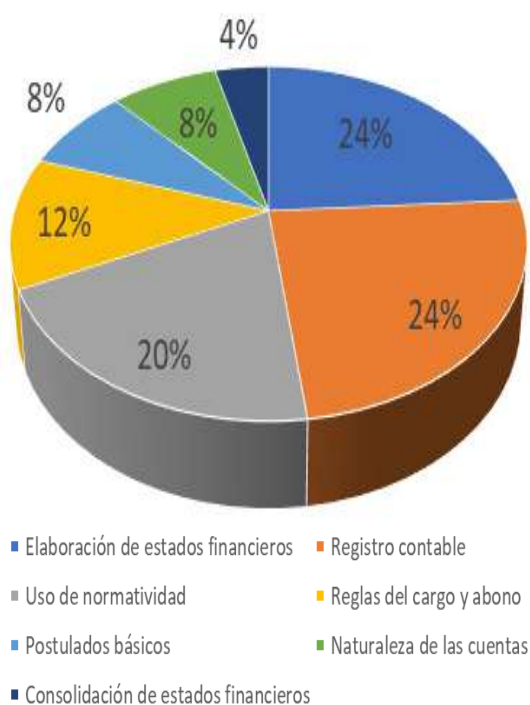
Nota. Elaboración propia.

De igual manera, se incluyó la pregunta ¿Qué temas de Contabilidad consideras fundamentales dentro de la formación del Contador?, los alumnos respondieron que los temas que son relevantes para la formación del Contador, son: elaboración de estados financieros, registro contable, uso de la normatividad, las reglas del cargo y el abono, la naturaleza de las cuentas, los postulados básicos y la consolidación de los estados financieros.

La siguiente Figura, muestra que el 24% de los estudiantes comentaron que tanto la elaboración de los estados financieros como el registro contable son los temas en el área de conocimiento de Contabilidad fundamentales dentro de la formación del Contador. Por otro lado, el 20% comentó que el uso de la normatividad es trascendental y que se debe aprender a interpretar y generar información financiera con la normatividad nacional y la internacional.

Figura 3

Temas considerados fundamentales dentro de la formación del Contador de acuerdo con la percepción de los estudiantes



Nota: Elaboración propia.

En la pregunta ¿Qué requerimientos exige el mercado laboral para un Contador?, los alumnos coinciden en que el uso de paquetería contable es importante contar con los conocimientos que demanda el mercado laboral.

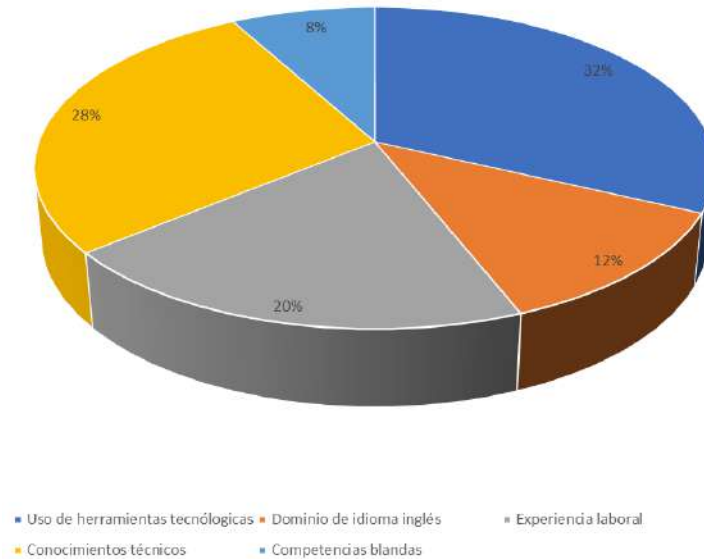
Los estudiantes aseguran que el uso de Excel y el dominio de un idioma, en especial el inglés en un nivel avanzado, son competencias fundamentales para desempeñarse dentro de cualquier ámbito profesional. Además, los estudiantes aseguran que es importante contar con conocimientos en leyes establecidas como la Ley del Impuesto Sobre la Renta (ISR) y la Ley del Impuesto al Valor Agregado (IVA).

Otros conocimientos que debe presentar el estudiante en Contaduría es el uso del portal del Servicio de Administración Tributaria (SAT), con la finalidad de que se puedan realizar trámites y conozcan los trámites que se realizan en el portal con profundidad. De igual manera, algunos estudiantes comentaron

que es fundamental que se desarrollen competencias blandas, como el liderazgo y la comunicación, ya que no se incluyen dentro del programa de estudio de la Licenciatura en Contaduría.

Figura 4

Requerimientos que exige el mercado laboral para un Contador

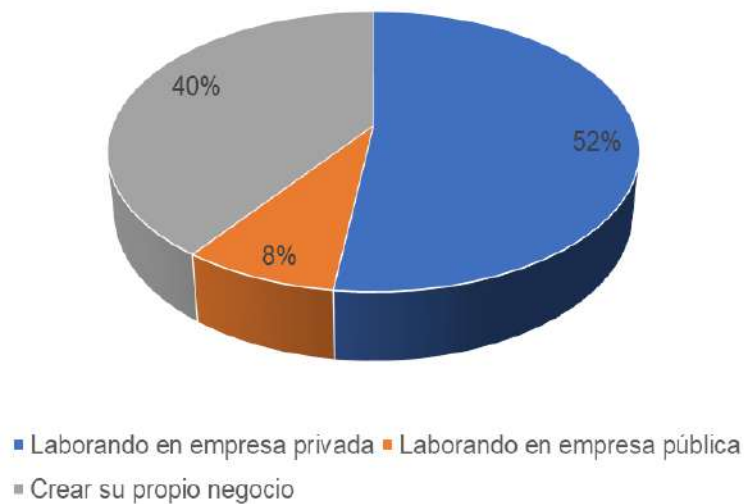


Nota. Elaboración propia.

Además, el 52% de los alumnos se visualizan laborando en una empresa privada, que cuente con recursos económicos suficientes mientras que el 8% en una empresa pública. Por otra parte, el 40% de los alumnos comentaron que les gustaría emprender a través de la apertura de su propio despacho.

Figura 5

¿En qué campo laboral se visualizan?



Nota. Elaboración propia.

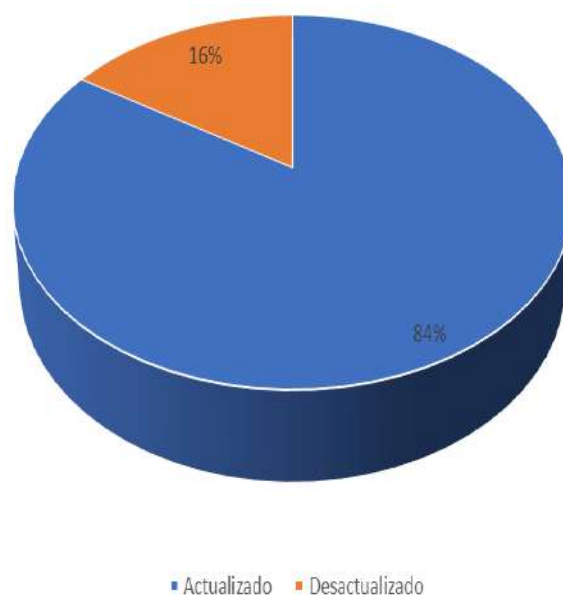
b) Docentes.

De igual manera, se realizaron grupos focales en donde se contó con la participación de docentes de las asignaturas de Contabilidad.

Para la pregunta ¿Cuál es su opinión sobre el programa de estudios vigente de la Licenciatura en Contaduría?, el 84% de los docentes opinan que el plan de estudios se encuentra actualizado, mientras que el 16% comentan que el plan está desactualizado y cuenta con áreas de oportunidad.

Figura 6

Opinión del programa de estudios vigente por docentes



Nota. Elaboración propia.

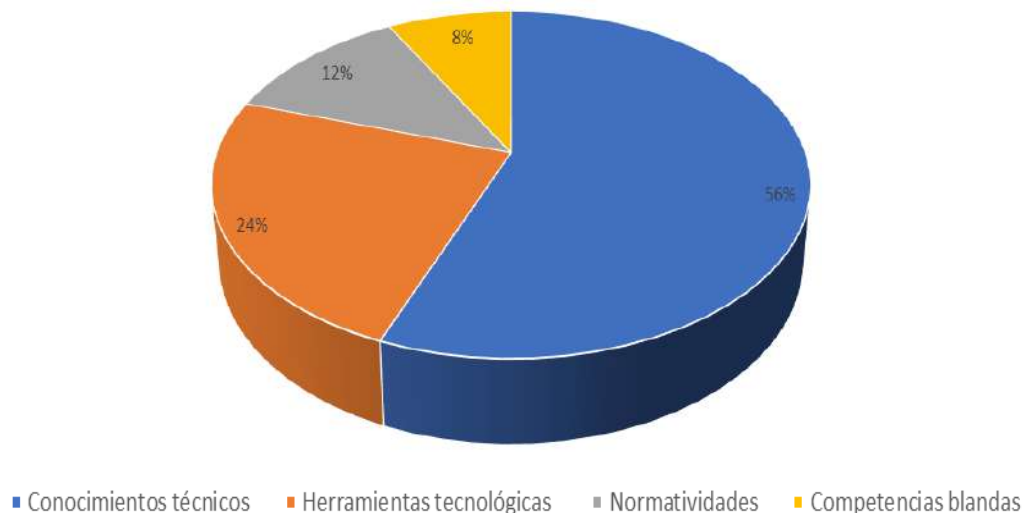
En la pregunta ¿Cuáles son los conocimientos, aptitudes y habilidades (competencias técnicas) que el profesionista en Contaduría debe desarrollar?, el 56% de los docentes afirman que el profesionista en Contaduría debe desarrollar conocimientos técnicos, los cuales deben incluir conocimientos de áreas fiscales como los cálculos de pagos provisionales, las declaraciones anuales del ISR y el IVA.

Por otro lado, el 24% comentan que el uso de herramientas tecnológicas es fundamental dentro del desarrollo de la formación del Contador. Los docentes afirman que el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), deben desarrollarse en todas las asignaturas de Contabilidad.

Mientras que el 12% comentaron que las normatividades como las Normas de Información Financiera y las Normas Internacionales de Información Financiera deben ser incluidas dentro de los contenidos temáticos de las asignaturas de Contabilidad, el 8% afirma que el profesionista en Contaduría debe desarrollar las competencias blandas, como el liderazgo y la comunicación, ya que permitirán facilitar la relación con jefes, clientes, compañeros de trabajo. De igual manera, se mencionó que se debe desarrollar una actitud con seguridad, la cual se obtiene a partir del reforzamiento en prácticas y no sólo en aspectos teóricos.

Figura 7

Conocimientos, aptitudes y habilidades que el profesionista en Contaduría debe desarrollar



Nota. Elaboración propia.

En la pregunta ¿Cómo se pueden incluir los temas el uso de tecnologías dentro del aula?, los profesores mencionaron que para que se puedan incluir dentro del salón de clases, es importante actualizar al personal docente sobre las herramientas tecnológicas necesarias para impartir los temas de las asignaturas de Contabilidad.

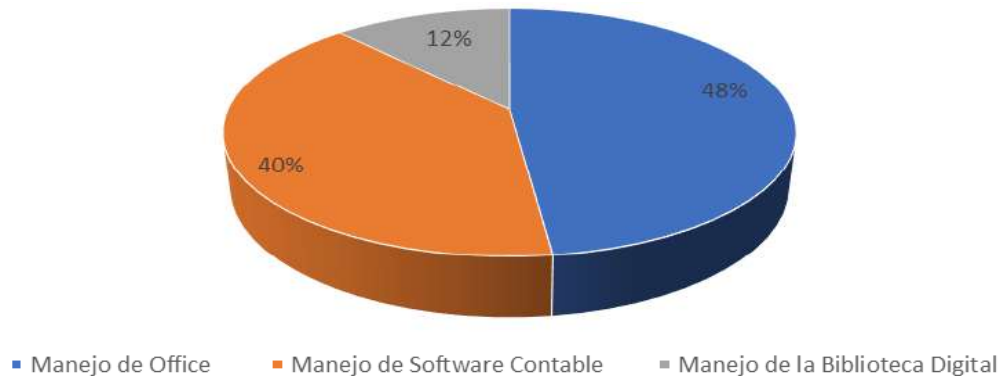
Además, para impartir las asignaturas de Contabilidad y debido a su naturaleza, los profesores comentaron que la tecnología es fundamental para poder impartir las asignaturas, el uso de herramientas como Excel, permitiendo que los alumnos a repasar lo estudiado en sus clases de cómputo. Algunos profesores aseguran que a pesar de la tecnología es relevante dentro de la formación de los profesionales en Contaduría, es importante darle prioridad a la adquisición de los conocimientos técnicos.

En la pregunta ¿Cuáles son las competencias de Tecnologías de Información que debe desarrollar los estudiantes en la materia que imparte? el 48% de los docentes comentaron que la competencia de TIC que deben desarrollar los estudiantes en las asignaturas que se imparten es el manejo de office que incluye *Microsoft Word, Microsoft Power Point y Microsoft Excel*. De acuerdo con algunos docentes, la herramienta ideal para la elaboración de los registros contables y la elaboración de los estados financieros es Excel, ya que permite a los estudiantes comprender de mejor manera dichos temas.

Por otro lado, el 40% de los docentes afirma que, para realizar las actividades prácticas de las asignaturas en Contabilidad, es importante el manejo de un software contable, como COI, CONTPAQ o ASPEL. El 12% comentaron que el manejo de la Biblioteca Digital es importante para que los estudiantes puedan encontrar fuentes confiables como libros, artículos y revistas. De igual manera, los docentes comentaron que algunas herramientas que facilitan la impartición de las asignaturas en Contabilidad son: *Kahoot, Canvas y Padlet*.

Figura 8

Competencias de tecnologías de información que debe desarrollar los estudiantes de las asignaturas de Contabilidad



Nota. Elaboración propia.

En la pregunta ¿Cuál es el futuro que visualiza para el docente en Contaduría?, la mayoría de los profesores comenta que el docente debe estar actualizado con relación a temáticas, como: el uso de la normatividad nacional e internacional (NIF, NIIF, NIC), el manejo de las TIC, la actualización en el ámbito financiero, fiscal y de auditoría y la actualización de plataformas digitales, aplicaciones y el manejo de datos.

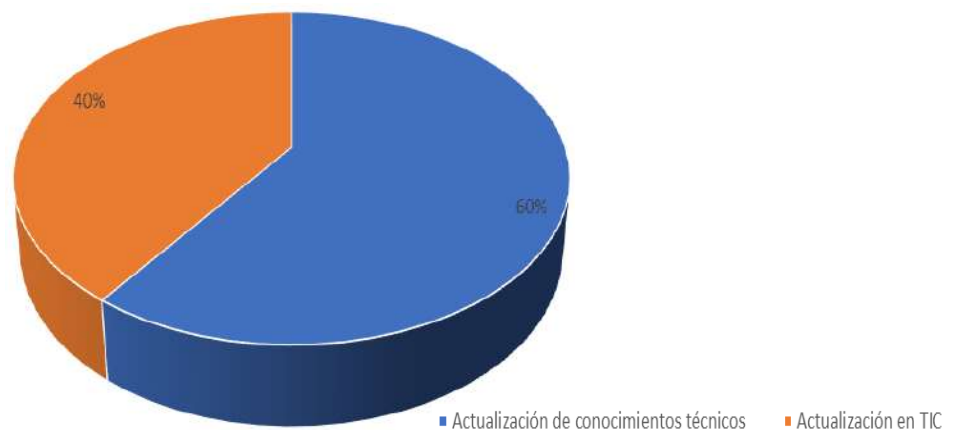
Los profesores comentaron que debido a la pandemia de COVID-19, el docente en Contabilidad tendrá que adaptarse a esta nueva modalidad de trabajo virtual, en donde se impartan las sesiones en plataformas tecnológicas como *ZOOM*, *Webex*, *Microsoft Teams*.

De igual manera, algunos profesores mencionan que se debe considerar la actualización en los temas actuales que repercuten en la profesión. También, los docentes deben conocer el método del caso dentro del aula para que los estudiantes puedan analizar situaciones reales y aplicar los conocimientos que han adquirido dentro de las asignaturas.

En la pregunta ¿Qué retos debes enfrentar como docente ante las generaciones actuales?, el 60% de los docentes coinciden en que se deben enfrentar la actualización de conocimientos técnicos, específicamente en la actualización de normatividades. El 40% de los profesores afirman que a partir de la pandemia de COVID-19, se enfrentaron a retos en la modalidad de impartir clases, debido a que se incluyeron nuevas herramientas tecnológicas.

Figura 9

Retos que debe enfrentar el docente ante las generaciones actuales



Nota: Elaboración propia.

En la pregunta ¿Cuál es el futuro que visualiza para el estudiante en Contaduría?, los profesores comentan que, ante un mercado competitivo y amplio, los estudiantes deben estar más preparados, que se cuenten con bases firmes en aspectos técnicos, tecnológicos y éticos.

Los docentes coinciden en que se debe formar de manera integral a los estudiantes y no enfocarse en el desarrollo de conocimientos técnicos, si no que se cubran otras competencias como el manejo de TIC, el manejo de otro idioma (inglés) y el desarrollo de competencias blandas como el liderazgo y la comunicación. Además, de acuerdo con algunos profesores, es importante inculcar la ética en cada asignatura del plan de estudios, con la finalidad de que pueda reflexionar y tomar decisiones adecuadas.

En la pregunta ¿Cómo visualiza la educación en la Contaduría?, los docentes aseguran que es competitiva, debido a que existen áreas de oportunidad para mejorar la formación del Contador. Algunos docentes no ven por buen camino la educación en Contaduría, debido a que se enfoca en ciertas temáticas teóricas y se deja a un lado la parte práctica. Los profesores concuerdan en que la educación contable deberá ser más amplia y se desarrollarán nuevas áreas, por lo que las instituciones académicas y profesionales, así como las empresas tendrán que estar preparadas para que los profesionales en Contaduría puedan enfrentar estos nuevos cambios.

CONCLUSIONES

La Contaduría es una profesión que se desarrolla en los ámbitos académicos y profesionales, por lo que las nuevas tendencias han facilitado el desempeño de los Contadores en el ámbito profesional y en su formación. Esta formación consiste en desarrollar un modelo integral en donde no solo se desarrollen conocimientos técnicos sino en habilidades, actitudes y valores útiles para el desempeño de los futuros profesionistas en Contaduría.

Es importante fortalecer las asignaturas en el área de conocimiento contable dentro del plan de estudios de la Licenciatura en Contaduría, ya que se deben considerar las nuevas tendencias que han surgido en los últimos años y que han provocado cambios significativos en la formación del Contador.

El manejo de las TIC, el desarrollo de capacidad de adaptación y la capacidad de interpretar normatividad, son algunas habilidades que deben ser incluidas como parte importante en la formación de los estudiantes en Contaduría. La formación profesional en Contaduría debe considerar el contexto internacional, para que los profesionistas estén preparados para enfrentar los retos que se les presenten.

REFERENCIAS

- Cardona, J. (1999). Prospectivas de la educación contable internacional. *Revista Contaduría*, 34, 15-45. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/cont/article/view/25549/21101>
- C´Lamt Ho, D. (2016). *Ethical Issues & Accounting Education*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2828313
- Dextre, J. (2013). Los retos de la formación por competencias del contador público. *Contabilidad y Negocios*, 8(16), 35-47. <https://www.redalyc.org/pdf/2816/281630133004.pdf>
- Fariás, G. y Montoya, J. (2009). Desarrollo de habilidades profesionales y adquisición de conocimientos en los programas académicos de Administración de Empresas y Contaduría Pública: una investigación exploratoria con estudiantes de España y México. *Revista Innovar*, 21(40), 93-106. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81822453008>
- Helliar, C. (junio, 2013). The Global Challenge for Accounting Education. *Accounting Education: An International Journal*. 6(22), 510-521. https://www.researchgate.net/publication/262852952_The_Global_Challenge_for_Accounting_Education

- Ordoñez, S. (2014). Inquietudes sobre la formación de Contadores Públicos: ¿por qué eligen la Contaduría Pública como opción profesional, ¿qué entienden por Contabilidad y sobre qué les gustaría investigar? Análisis descriptivo de 76 respuestas e invitación a una formación técnico- significativa. *Revista Contaduría Universidad de Antioquia*, 65, 143-172. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cont/article/view/24399/19921>
- Rufino, H. (2016). Core Competencies for Accountants of BS Accountancy Students of Tarlac State University: Input to Accounting Education. *Review of Integrative Business & Economics Research*, 5(4), 16-28. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2864186
- Rufino, H., Payabyab, R. y Lim, G. (2018). Competency Requirements for Professional Accountants: Basis for Accounting Curriculum Enhancement. *Review of Integrative Business and Economics Research*, 7(3), 116-128. https://www.researchgate.net/publication/325749563_Competency_Requirements_for_Professional_Accountants_Basis_for_Accounting_Curriculum_Enhancement
- Valencia, G. (2011). *Mínimos conocimientos en matemáticas que debe adquirir un estudiante en el primer semestre para emprender la carrera de Contaduría Pública en la Universidad Autónoma Latinoamericana*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/9048/201071594.2012.pdf?sequence=1>
- Valero, G., Patiño, R. y Duque, O. (2013). Competencias para el programa de Contaduría Pública: una aproximación conceptual. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 62, 11-36. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cont/article/view/18910>

EVALUACIÓN POSTPANDEMIA DE LOS RIESGOS PSICOSOCIALES EN EL PERSONAL DOCENTE: CASO INSTITUTO TECNOLÓGICO DE CHETUMAL

Blanca Verónica Moreno García¹

Eustacio Díaz Rodríguez²

Robert Beltrán López³

RESUMEN

Se trabajó en el Instituto Tecnológico de Chetumal (ITCh) sobre las consecuencias de la contingencia sanitaria por el SARS-CoV-2, al pasar de una actividad presencial a una virtual y nuevamente a la forma presencial; la dinámica durante y después de la pandemia, dio origen a experiencias difíciles para los docentes, que se tradujeron en la pérdida del bienestar laboral del que gozaban antes de la pandemia. El objetivo de este trabajo fue, determinar la existencia de evidencias físicas, sociales o mentales, postpandemia por COVID-19 en los profesores de tiempo completo del ITCh, que se adjudicaran a riesgos psicosociales en el trabajo. Teóricamente, el trabajo se fundamentó en los estudios sobre estrés, *burnout* y acoso psicológico de Piñuel, entre otros, con los que se abordan las características de los riesgos psicosociales y su dinámica, del mismo modo se fundamentó en los trabajos de Karasek y Siegest sobre psicología de la salud ocupacional. La metodología tiene un corte cuantitativo, transversal analítico, utilizando como instrumentos las guías de referencia de la Norma Oficial Mexicana 035, la Escala de Desgaste Ocupacional, y el Manual Diagnóstico y Estadístico de Enfermedades Mentales. En los resultados, se encontraron correlaciones entre los riesgos psicosociales y trastornos psicósomáticos. En conclusión, los riesgos psicosociales denominados síndrome de *burnout*, estrés laboral y adicción al trabajo, se han incrementado durante y después de la pandemia, afectando el estado de bienestar del personal docente de la academia de administración del ITCh.

PALABRAS CLAVE: enfermedad, profesional, estrés mental, efectos psicológicos.

INTRODUCCIÓN

Ante la contingencia de salud pública que se vivió a nivel mundial originada por el SARS-CoV-2, las instituciones se vieron en la necesidad de adoptar diferentes medidas para mitigar los estragos físicos y emocionales de éste (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021). Entre las instituciones, el sistema educativo mexicano, optó por el cierre de escuelas, interrumpiendo el proceso de enseñanza aprendizaje presencial, lo cual generó un desafío en la continuidad educativa tanto para estudiantes como para los docentes, ya que se tuvieron que adaptar a plataformas y nuevas metodologías de enseñanza, métodos de

¹ Instituto Tecnológico de Chetumal. blanca.mg@chetumal.tecnm.mx

² Instituto Tecnológico de Chetumal. eustaci.dr@chetumal.tecnm.mx

³ Instituto Tecnológico de Chetumal. robert.bl@chetumal.tecnm.mx

evaluación. Si bien, la pandemia aumentó el riesgo de deserción escolar y baja calidad en el aprendizaje; el impacto emocional y social también se presentó dada la ausencia de actividades extracurriculares. Pudiéndose identificar de acuerdo con Informe Educación de la consultora Affor Prevención Psicosocial (2020, citado por Castro et al. 2021) que el 54% de los docentes presentaba síntomas de ansiedad, traducidas en un 90% en trastornos del sueño debido a preocupaciones; 89.5% en irritabilidad, tensión o nerviosismo; 72.2% en cefaleas, 62.9% procrastinación, un 52.1% en disnea; lo anterior, daba como consecuencia que el 58.7% de los docentes padecieran trastornos en procesos perceptuales y un 42.7% se sentía poco feliz y deprimido. Los síntomas anteriores coinciden con el estudio de la Chávez (2023), quien además asegura estos estragos perduran aún después de la pandemia.

El presente trabajo, incursionó en la dinámica generada, como producto de la contingencia sanitaria a causa del SARS-CoV-2 (COVID-19), en el proceso académico-administrativo, del personal docente, de la academia de administración, del Instituto Tecnológico de Chetumal (ITCh), para investigar la serie de eventos emergentes, que en el día a día se presentaron como factores de riesgos para la salud física, social y mental del personal que constituye la academia antes referida.

De acuerdo a comentarios tomados en reunión de academia realizada en el mes de febrero de 2022, la labor académica-administrativa se complejizó debido al nuevo escenario, donde se tenía que trabajar y con el que no se estaba familiarizado totalmente, al grado que hubo caso de maestros que renunciaron en los primeros meses de la contingencia, no siendo la causa la falta de habilidad para trabajar con los medios electrónicos, sino más bien, se consideró a la pérdida de control sobre el proceso docente, específicamente en la dinámica de la clase y la evaluación.

Entre las dificultades reportadas durante la suspensión de clases presenciales, se pueden enlistar las siguientes:

- a) Escasa participación de los alumnos aprovechando micrófonos y cámaras apagadas bajo el argumento de fallos en la señal del internet por banda la reducida banda ancha disponible en sus conexiones.
- b) Quejas por parte de los alumnos aludiendo al tiempo establecido para mantener abierta las sesiones en las plataformas virtuales y el tiempo para realizar las actividades.
- c) Sabotaje por parte de alumnos expertos en informática para concretar las sesiones sincrónicas virtuales, perjudicando el programa establecido por el docente.
- d) Actitudes con tintes de violencia por parte de los alumnos derivado de la negativa de los docentes para ajustarse a las exigencias de éstos.
- e) Ataques de desprestigio través de redes sociales y medios electrónicos hacia aquellos profesores que no accedían a las condiciones de alumnos.
- f) Exigencia de la autoridad para aplicar tolerancia y flexibilidad por parte de los docentes hacia los alumnos.
- g) Represión por parte de las autoridades hacia los maestros considerando las quejas como verdad sin antes realizar un proceso de investigación sobre el asunto.
- h) Mayor inversión de tiempo por parte del profesor debido al traslado del contenido del curso hacia los medios electrónicos y virtuales.

Posteriormente, el regreso semipresencial a las aulas, tuvo un impacto importante en el desarrollo de las actividades y por instrucciones de la autoridad, se atendían de manera presencial por sesión únicamente al 50% del total de los grupos y al otro 50% de manera virtual, situación que complicó el proceso de manera significativa en la planeación y control de este. Por otra parte, la actitud generalizada de los alumnos se tornó informal, lo que se reflejaba en su forma de vestir y la asistencia a clases. En contraparte, la posición

de la directiva escolar fue la de pedir al docente que respondiera a las dos modalidades y reportara sus avances en tiempo y forma, sin considerar que el trabajo invertido se incrementaba exponencialmente. Todas estas condiciones impactaron más a los docentes de tiempo completo, por el nivel de responsabilidad y compromiso institucional esperado, tal como lo confirma (Monroy-Castillo y Juárez-García, 2019).

Derivado de los comentarios y observaciones realizadas en reunión en el mes de abril de 2022, de la academia de administración del ITCh previas al estudio; el regreso a las aulas, permitió paulatinamente que se revirtiera en los alumnos los efectos negativos generados por la pandemia, sin embargo, quedó de manifiesto que, en el caso de los docentes, debían adaptar nuevamente el proceso metodológico para la enseñanza, razón que ahora generaba estrés, dado el tiempo que se empleaba para el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje presenciales, falta de tiempo para reuniones que anteriormente se habían realizado mediante plataformas que facilitaban la movilidad, falta de conectividad que entorpecía la dinámica de las clases presenciales y espacios reducidos en relación al número de estudiantes, situaciones que causaban especialmente en docentes de tiempo completo y jefes de departamento malestar y deterioro psicológico, principalmente irritabilidad, estrés, ansiedad; y malestar físico como lumbalgias, colitis, gastritis, insomnio; manifestaciones de deterioro psicofisiológico que de acuerdo con Botero (2013) repercuten en la rentabilidad empresarial. Estas observaciones hicieron plantearse la siguiente pregunta, ¿hay evidencias físicas, sociales o mentales, postpandemia por COVID-19 en los profesores de tiempo completo del ITCh, que se adjudiquen a riesgos psicosociales en el trabajo?

En ese sentido, el objetivo fue determinar si existen evidencias físicas, sociales o mentales, postpandemia por COVID-19 en los profesores de tiempo completo del ITCh, que se adjudiquen a riesgos psicosociales en el trabajo.

Esta investigación, tiene un valor especial si se considera lo importante que es para el hombre, el trabajo porque más allá de ser el vehículo para generar ingresos con los que solventa sus necesidades básicas y ser el medio con el que alcanza la satisfacción de necesidades del orden social como prestigio, respeto y reconocimiento; el trabajo fija de una manera significativa la percepción que un sujeto tiene de sí mismo y del mundo y determina en gran medida su mapa mental en el que está incluido como persona; por tanto, el trabajo se puede afirmar que es la esencia misma de quien lo genera.

En este orden de ideas, Berne (1969, citado en Vázquez et al., 2019) argumenta que amar y trabajar son las dos condiciones más relevantes que puede realizar el hombre, porque le generan caricias psicológicas, en forma de reconocimiento, prestigio, logro personal y autorrealización. Engels (2014) con respecto al trabajo sostiene, que no solo produce riqueza al transformar la naturaleza, sino que “es mucho más que eso, es la condición básica y fundamental de toda la vida humana y lo es en tal grado que, hasta cierto punto, se debe decir que el trabajo ha creado al propio hombre” (p.3). Espinoza et al. (2020) señaló la definición de Marx “el trabajo es la actividad por la que el hombre transforma la realidad para satisfacer sus necesidades físicas y espirituales” (p. 4). Sartre (1966, citado en Yepes, 2017) sostiene que tener, hacer y ser, son las condiciones rectoras de la existencia humana y considera que actuar es transformar el mundo, disponiendo de recursos para alcanzar un fin, aportando desde un punto modificaciones dentro de un proceso, asociadas a resultados esperados. Para Abraham Maslow (1962, citado en Huilcapi-Masacon et al., 2017) el trabajo tiene una base motivadora impresionante, dado que esta actividad tiene todos los satisfactores a los que puede aspirar un individuo, para cubrir todas sus necesidades. El trabajo es un recurso vital de madurez, donde se pueden manifestar actitudes de dinamismo, independencia, flexibilidad, con interés a largo plazo, empoderamiento y autocontrol (Drejer, 2000).

Por otro lado, con respecto a la dinámica de la actividad docente, Guzmán et al. (2020) considera que el contexto académico cambió de manera significativa, dado que, en el paradigma educativo, al restringirse la interacción presencial como medida sanitaria, sustituido por las nuevas tecnologías de comunicación, produjeron nuevos retos, que no siempre se han resuelto de manera satisfactoria.

Al considerar que estas nuevas condiciones podrían ser caldo de cultivo o representar factores de riesgo psicosocial, y afectar la calidad de vida del personal académico durante el confinamiento, Díaz et al. (2022) aseguró luego de aplicar la guía de referencia III de la Norma Oficial Mexicana [NOM 035], que las características sociodemográficas tienen una influencia positivamente significativa sobre la percepción de riesgo psicosocial del personal educativo, indicando la vitalidad como la subescala peor evaluada, es decir interferencia familia-trabajo.

Por otra parte, dentro de los estudios que buscaron encontrar el vínculo entre la función docente en el contexto de la pandemia y la salud mental, se encuentra la investigación de Ribeiro, et al. (2020) quienes reflexionan sobre una serie de riesgos psicosociales a los que se exponían los docentes al realizar sus actividades durante la pandemia de COVID-19, concluyendo que el nuevo escenario era el punto de partida del deterioro de salud mental, indicando que la pandemia incrementaba el riesgo psicosocial; resultados que se pueden confirmar en estudios como el de Galvis et al. (2021) cuyo estudio fenomenológico concluye que las cargas de trabajo se perciben más pesadas a raíz de la contingencia, donde se potencializa la percepción y sensación de desgaste físico y mental, ocasionando cambios en la conducta docente atribuidas a las situaciones de tipo estresantes y que afectan la calidad de la enseñanza.

Por su parte, Rodríguez et al. (2014) realizó un estudio con profesores del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, y asegura que, el síndrome de *burnout*, estrés y *mobbing*, son los principales riesgos psicosociales de la profesión docente universitaria, y que es la tecnología el principal desencadenante de malestar psicológico entre éstos.

En relación al uso de la tecnología dentro de las escuelas, Marcelo (2013) está convencido de que muchas aplicaciones actualmente utilizadas en los dispositivos electrónicos, han agudizado y facilitado los riesgos psicosociales, donde se puede, por ejemplo, hacer más fácil y frecuente el atacar en un chat de grupo a una persona (sea alumno o maestro) dejándolo en completa indefensión, abundando los testigos mudos, asimismo, Del Pilar et al. (2020) aseguran que el docente ha tenido que asumir roles fuera de sus funciones y al no estar preparados para enfrentar situaciones de violencia encubierta, dado el perfil que ostentan académicamente, generan problemas mayores que parten principalmente de la indiferencia.

Con respecto a la realidad laboral, los especialistas en salud e higiene del trabajo, consideran de una manera puntual que las condiciones laborales, independientemente que pueden ser la etiología de enfermedades profesionales concretas, pueden intervenir de forma más sutil, como determinantes del estado de salud de un trabajador como lo indica Camacho y Mayorga (2017) a partir de este criterio se ha relacionado el trabajo con la salud en un sentido amplio; considerando el contexto laboral en mayor o menor medida, probable causa de pérdida de la salud de los empleados.

El hostigamiento psicológico, como riesgo psicosocial, conocido también como *mobbing*, distingue al comportamiento individual o colectivo de agresión verbal o física que sufre una persona por otra o más, dentro del ambiente de trabajo y puede ser vertical descendente o ascendente y horizontal. Piñuel y García (2015) asevera que esta situación genera un ambiente hostil o violento y deteriora significativamente la salud y el rendimiento de quien es víctima. Queda claro que el hostigamiento psicológico, en las organizaciones siempre ha existido y ha sido tolerado, lo mismo que el abuso del poder manifestado en la centralización de la toma de decisiones, la discriminación en la distribución de tareas, la encomienda de trabajos que van más allá de la capacidad de respuesta de la persona, la asignación de tareas que invaden los tiempos de vida familiar.

Otro riesgo psicosocial es el síndrome de *burnout*, denominado además desgaste profesional, Gil-Monte (2012) describe que, hace referencia a la respuesta atípica que un trabajador manifiesta cuando experimenta una diferencia significativa entre sus creencias y valores laborales y la realidad que enfrenta día a día en el trabajo. Tal como refiere Alegría (2012) los Riesgos Psicosociales son el resultado de complica-

ciones en el diseño y gestión del trabajo, así como de la existencia de contextos sociales y organizacionales que son potencialmente destructivos psicológica y físicamente para los colaboradores.

Diversas posturas sobre la higiene laboral, concuerdan en que las condiciones dentro de las organizaciones representan causales potenciales de enfermedades específicas de carácter profesional y su influencia de manera más amplia pueden determinar el estado de salud general de un colaborador; como afirma Sanguil (2017) gradualmente la relación entre el trabajo y la salud se consolida en un sentido extenso, a partir de lo cual se entiende como enfermedad profesional a aquella condición provocada por factores específicos bien definidos del medio laboral y se entiende por trastornos de salud laboral, aquellas alteraciones o disfunciones producidas durante o posteriormente al ejercicio de la actividad productiva y que pueden tener causas múltiples, siendo la principal la naturaleza del medio laboral.

Desde la perspectiva de Castro et al. (2014) la salud de los miembros de una organización se ha tratado desde una perspectiva reduccionista, considerando solo sus esferas psico-físico-biológicas para explicarla; lo que ha impedido abordar aspectos sociales importantes involucrados en el proceso de trabajo. Considerando de una manera más amplia, los daños a la salud se pueden entender como el efecto de una interacción entre capacidades del trabajador, cargas de trabajo y ambiente de trabajo; de esta manera, se puede realizar una evaluación diagnóstica de los factores de riesgo en el ambiente de trabajo de naturaleza mecánica, biológica, química, física y psicosocial, que pueden ser potencialmente nocivos para la salud del trabajador.

Los factores psicosociales, como asegura Muñoz et al. (2018) pueden ser los que faciliten el proceso de curación o generen el deterioro del empleado, dado el nivel de toxicidad o bienestar que generen y los procesos bioquímicos que emanan del sistema periférico. De acuerdo con lo dicho por el autor, en diferentes estudios epidemiológicos desarrollados en las organizaciones, se ha podido establecer la relación de los factores de riesgo psicosocial con la salud física y mental de los colaboradores.

Salamanca et al. (2019) afirma que la interrelación entre los factores psicosociales que se encuentran inmersos en el trabajo genera complicaciones en la salud, dado que se encuentra la gran cantidad de factores de carácter subjetivo e individuales que pueden existir. Los cuadros patológicos vinculados a la exposición e influencias psicosociales procedentes del medio laboral, pueden estar alterados por experiencias pasadas, factores genéticos, condiciones de vida en general y circunstancias por las que esté atravesando el sujeto. De manera consecuente, las respuestas que el individuo da ante las situaciones que enfrenta y considera estresantes, depende de la capacidad de resiliencia para desafiar el periodo de tensión al que se vea sometido, situación que depende de las características y tendencias de personalidad de éste.

Neffa (2015) afirma que los riesgos psicosociales en el trabajo, no se circunscribe al terreno de la dimensión mental de quienes los padecen, afectan los estados emocionales y los procesos de relación, lo que significa que dañan la esfera afectiva y el modelo del mundo, generando enfermedades mentales características, mismas que tienen que ser reconocidas para su atención y tratamiento por su gravedad.

Por su parte, Dejours (2009, citado en Kuric Kardelis, 2014) al realizar el análisis sobre la salud de los trabajadores, desarrolla su corriente sobre psicopatología del trabajo o clínica de la conducta laboral y la presenta en los siguientes principios: construcción de artefactos psicológicos para disminuir o eliminar los efectos de los riesgos laborales, pasando de una ansiedad individual a un mal colectivo, por lo tanto aceptable; el sufrimiento mental causado por la pérdida del significado del trabajo rígido y descualificado que deshumaniza, del mismo modo la brecha entre el trabajo de un modelo prescrito y el trabajo desempeñado, generan temor residual que causa temor o aburrimiento al trabajo, que no se puede contener por los mecanismos de ajuste de prevención colectiva.; aun en este estado el trabajador puede utilizar tres medidas posibles de ajuste: buscar la satisfacción por medio de asensos, por medio de motivación y resignificar el trabajo desde el modelo del mundo de él mismo; la funcionalidad del sufrimiento mental del trabajador

se presenta, cuando la misma angustia, que no es contenida mediante los mecanismos defensivos, se utiliza para presionar aún más al trabajador, con el fin de acelerar la productividad y aceptar la explotación; finalmente, los efectos de la salud derivados de la organización. De alguna manera, como se ha diseñado el trabajo, se ha calculado para ser tolerado por la mayoría de los trabajadores, pero es obvio que la realidad dice otra cosa, dado que hay descompensaciones individuales progresivas, que no son reconocidas como psicopatología, por lo que la terapéutica es farmacológica para aliviar la insatisfacción laboral; al parecer la única psicopatología aceptada es el estrés postraumático generado por circunstancias de alto impacto.

De acuerdo con Karasek y Siegrist (2004, citado en Osorio, et al., 2017) han fundamentado a través de estudios longitudinales, como la configuración de la organización, el contenido del trabajo y las relaciones laborales, tienen un fuerte impacto sobre la dimensión psíquica humana con resultados sobre la salud mental, social y física de la gente que colabora en las empresas, al grado de producirles en circunstancias especiales, estados de incapacidad permanente

Morales et al. (2021) afirman que es importante estudiar el estrés laboral y la productividad, dada las implicaciones médicas para los trabajadores y calidad de sus funciones. Asimismo aseguran que, a pesar que el organismo está preparado para enfrentar situaciones estresantes, no se puede abusar de su capacidad, dado que al llegar a un punto de agotamiento, el cuerpo colapsa, afectando diferentes órganos, por tanto, plantea los síntomas que pueden surgir solos o en combinaciones diversas, e identifica entre ellos trastornos digestivos, trastornos del sueño, trastornos del dolor, indicadores de ansiedad, trastornos sexuales, trastornos psiconeuróticos e indicadores de depresión.

De acuerdo con Aranda et al. (2015) se pueden desencadenar diferentes trastornos en el ámbito laboral, como consecuencia de los riesgos psicosociales que se encuentran inmersos en el contexto y actividad diaria del trabajador. Los autores antes referidos, luego de investigar a diferentes servidores públicos como agentes de tránsito, trabajadores de congreso, trabajadores de tren eléctrico y médicos de tres instituciones públicas de salud, enlistan una serie de patologías relacionadas al trabajo.

Tabla 1

Enfermedades presentes en trabajadores de diversos giros laborales en México

Grupos de enfermedades	Frecuencia	Porcentaje (%)
Músculo-esqueléticas	188	9.5
Respiratorias superiores	141	7.1
Gastrointestinal	111	5.6
Metabólicas	106	5.3
Cardiovasculares	104	5.2
Psicológicas	70	3.5
Neurológicas	62	3.1
Infeciosas no respiratorias	56	2.8
Órganos de los sentidos	24	1.4
Respiratorias inferiores	12	0.7
Odontológicas	10	0.5
Ginecológicas	9	0.5
Renales	8	0.5
Inespecíficas	6	0.3
Andrológicas	4	0.2
Dermatológicas	2	0.2

Nota. Aranda, et al. (2015, p. 176).

A partir de la última década del siglo pasado, la manifestación de los padecimientos orgánicos de naturaleza emocional, denominados psicósomáticos o somatomorfos, han sido más frecuentes, como motivo de consulta médica, Muñoz et al. (2012) consideran que existen múltiples evidencias que identifican como influencia ampliamente significativa a los procesos mentales en el funcionamiento de los órganos, sistemas y aparatos, jugando un papel importante en el inicio y evolución de sus patologías; considera que un estudio más detallado o más profundo sobre la subjetividad del paciente podrá determinar específicamente y de manera contundente su impacto sobre patologías específicas de las personas.

Haciendo referencia a las exigencias en el trabajo, Karasek y Theorell (1990, citado en Crescenzo, 2016) consideran que éstas si bien éstas pueden ser consideradas como Riesgos Psicosociales que disminuyan la capacidad de la persona al alterar su estado de bienestar físico y mental; las demandas relacionadas con las competencias técnicas y profesionales de los trabajadores para el adecuado cumplimiento y desarrollo de las diferentes tareas organizacionales son un elemento que se requiere para identificar la sintomatología del malestar, donde el estrés parece ser el origen.

La teoría de Lazarus y Folkman (1986, citado en Rodríguez et al., 2016) se basa en los procesos cognitivos y estrategias de afrontamiento que utiliza un individuo ante una situación estresante, así como sus resultados, situación que permite entender la respuesta de adaptación en diversos contextos. Lazarus (1966, como se citó en Espinoza et al., 2018) enuncia que una situación puede resultar estresante a causa de las transacciones entre persona y entorno, y son dependientes del estresor social; considera el autor que se da un impacto debido a dos variables: primeramente, por la evaluación que realiza el individuo sobre la percepción del agente estresante, y, por otra parte, es indispensable considerar la cultura, y recursos con los que cuenta la persona al enfrentarse a tal agente.

Los autores, Ruiz-Frutos et al. (2022) hacen una relación trabajo-salud, considerando cuatro circunstancias posibles, investigadas sobre salud laboral y consecuencias para los trabajadores; a continuación (Tabla 2), que caracteriza la condición posible del colaborador, con relación a la interacción de los dos factores estudiado.

Tabla 2
Relación salud-trabajo

		Salud	
		Positiva	Negativa
Trabajo	Positivo	Salud y bienestar Productividad y calidad	Incapacidad
	Negativo	Insatisfacción	Enfermedades y lesiones

Nota. Ruiz-Fruto et al. (2022, p. 410).

MATERIAL Y MÉTODO

El propósito de alcanzar el objetivo de este trabajo, consistió en determinar si existen evidencias físicas, sociales o mentales, postpandemia por COVID-19 en los profesores de tiempo completo del ITCh, que se adjudiquen a riesgos psicosociales en el trabajo. Asimismo, se desarrolló un diseño cuantitativo, transversal, analítico retrospectivo de cohorte.

Los sujetos de estudio fueron 16 docentes de tiempo completo y tres jefes de departamento adscritos al departamento de ciencias económico-administrativas (19 en total), pertenecientes a la academia de administración. El motivo de la elección se justifica dado que, se trata de profesores que laboran el máximo

de horas (40) a la semana y que tienen asignadas más de una actividad académica principalmente tutorías, residencias, asesorías académicas, investigación, trabajos con cuerpos académicos y de extensionismo; e igualmente se les comisiona para actividades como evaluación de programas, apertura de especialidades, entre otras. Los datos fueron recolectados en el mes de septiembre 2022.

Los instrumentos utilizados, fueron: Guía de Referencia II (Cuestionario NOM 035 - Digital) de la Norma Oficial Mexicana (NOM-035-STPS-2018) Factores de riesgo psicosocial en el trabajo, Identificación, análisis y prevención).

El cuestionario NOM 035 digital, es utilizado para registro, recolección y análisis de la información; las prácticas de esta norma aplican de acuerdo con la cantidad de trabajadores que prestan sus servicios en algún centro de trabajo, por lo que existen tres niveles para su aplicación: los centros de trabajo donde laboran hasta 15 trabajadores; en las instituciones donde laboran entre 16 y 50 colaboradores, y organizaciones donde laboran más de 50 trabajadores.

Escala de Desgaste Ocupacional (*Burnout*) EDO

Se trata de un instrumento psicométrico desarrollado por el Doctor Uribe (2010) validado en México, con un alfa de confiabilidad de .8910 y validez adecuada; contiene 130 reactivos, diseñado para medir el nivel de agotamiento laboral o burnout en los profesionales; es utilizada en la investigación y la práctica clínica para evaluar el nivel de burnout en diferentes contextos laborales; valora tres dimensiones como son el agotamiento, la despersonalización y la satisfacción o insatisfacción de logro; así mismo, evalúa mediante el modelo de Leiter síntomas psicosomáticos originados a causa del desgaste.

Manual Diagnóstico y Estadístico de Enfermedades Mentales: DSM-5™ (Guía de consulta de los criterios diagnósticos)

La guía de consulta de los criterios de diagnóstico del DSM-5™ (2014), es un instrumento realizado por la Asociación Americana de Psiquiatría, para que los profesionales sanitarios puedan identificar un cuadro clínico y diagnosticarlo, es un manual de uso que proporciona la etiología, así como los criterios que determina el grado de desajuste.

Estudios estadísticos realizados para el análisis de los datos

- a) La captura de datos se efectuó en el paquete estadístico SPSS versión 22, análisis descriptivos: Una vez capturados los datos en el paquete estadístico, se realizó el análisis descriptivo de la muestra con la finalidad de determinar las características para las variables: sexo, edad, escolaridad, tiempo y tipo de puesto, tiempo de traslado, horas de sueño, transporte, turno de trabajo, servicio médico, actividad física, enfermedades e intervenciones quirúrgicas.
- b) Análisis de correlación Pearson: Este análisis se efectuó para obtener el grado de correlación entre los factores de riesgo psicosocial por categorías y dominios con las variables de trastornos psicosomáticos, al igual que la correlación entre los Factores de Riesgo Psicosocial, por categorías y dominios con las variables sociodemográficas.

RESULTADOS

Tabla 3

Correlación de Factores de Riesgo Psicosocial (categorías) con los trastornos psicosomáticos

Factores de riesgo psicosocial (categorías)	Trastornos psicosomáticos						
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
	Trastornos de sueño	Trastornos psico-sexuales	Trastornos gastro-intestinales	Trastornos psico-neuróticos	Trastornos de dolor	Indicador de ansiedad	Indicador de depresión
C1. Ambiente de trabajo.	.208**	.170*	.291**	.223**	.298**	0.084	.154*
C2. Factores propios de la actividad.	.414**	.197*	.369**	.339**	.402**	.377**	.288**
C3. Organización del tiempo de trabajo.	.383**	.210**	.468**	.428**	.444**	.383**	.325**
C4. Liderazgo y relaciones en el trabajo.	.277**	.144*	.279**	.240**	.306**	.256**	.243**
C5. Entorno organizacional.	.273**	.148*	.220**	.150*	.229**	.309**	.275**

Nota. Coeficientes de correlación de Pearson entre factores de riesgo psicosocial (categorías) y trastornos psicosomáticos. * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$ (Se marcan con rojo las puntuaciones más altas a partir de $r = .300$; $p \leq .01$).

De conformidad con el objetivo del presente trabajo, se describen a continuación los resultados de las correlaciones positivas estadísticamente significativas entre las categorías y trastornos psicosomáticos con puntuaciones de $r = .300$; $p \leq .01$, como sigue:

a) Factores propios de la actividad – trastornos del sueño ($r = .414$; $p \leq .01$).

Los resultados indican que experimentan los docentes tener sobrecarga de trabajo, que les ha generado problemas de sueño, por las tareas adicionales que ha tenido que realizar, también el recibir indicaciones administrativas que considera contrarias o inconsistentes.

b) Factores propios de la actividad – trastorno gastrointestinal ($r = .369$; $p \leq .01$).

La exigencia más allá de las capacidades, el nivel de responsabilidad y la carga mental, requiere que haga un esfuerzo para adaptarse al nuevo medio laboral; esta situación genera como consecuencia trastornos gastrointestinales, incrementando las posibilidades de presentar enfermedades, tales como: colon irritable, que es una enfermedad gastrointestinal caracterizada por alteraciones del ritmo intestinal, estreñimiento, diarrea y dolor abdominal, que se convierten en motivo de consulta.

c) Factores propios de la actividad – trastorno psiconeurótico ($r = .339$; $p \leq .01$).

Los resultados indican que, las cargas de trabajo, ritmos acelerados, carga mental, alta responsabilidad, falta de control y autonomía sobre el trabajo que desempeña; manejo del cambio, y la limitada o inexistente capacitación se manifiestan en trastornos psiconeuróticos donde existe peligro inminente

de padecer cefalea tensional, que se siente en la parte alta de la cabeza y es un dolor continuo (asociado a altos niveles de ansiedad), jaqueca o migraña (que se siente en un lado de la cabeza y que cursa también con náuseas, vómitos, fotofobia o fonofobia), dentro del trastorno es posible que se desencadene la fatiga crónica (astenia o cansancio crónico) acompañado o no de mialgias, cefaleas, estado depresivo, insomnio o hipersomnias, sin que haya un desencadenante obvio.

d) Factores propios de la actividad – trastorno del dolor ($r = .402$; $p \leq .01$).

Las cargas de trabajo, ritmos acelerados, carga mental, alta responsabilidad, falta de control y autonomía sobre el trabajo; insuficiente participación y manejo del cambio, están asociadas con un trastorno somatomorfo específico denominado, trastornos del dolor y caracterizado por dolor severo que deteriora la capacidad de la persona para desenvolverse; cabe mencionar que el dolor se traduce principalmente en padecimientos tales como dolores articulares tales como dorso lumbalgia, que es motivo de consulta.

e) Factores propios de la actividad – indicador de ansiedad ($r = .377$; $p \leq .01$).

Las cargas de trabajo, ritmos acelerados, carga mental, alta responsabilidad, falta de control y autonomía sobre el trabajo, percepción de limitada o nula posibilidad de desarrollo, insuficiente participación y manejo del cambio se relaciona con la ansiedad, es decir, un sentimiento negativo que puede afectar a la persona en procesos del pensamiento, puede sentir confusión y distorsiones de la percepción, que pueden interferir con el aprendizaje, la concentración, la memoria y la capacidad de hacer asociaciones.

f) Organización del tiempo de trabajo – trastorno del sueño ($r = .383$; $p \leq .01$).

Los resultados indican que cuando el docente siente o percibe desequilibrio entre los recursos necesarios (humanos y materiales) y sus funciones o tareas asignadas, así como éstas no se ordenan con sus habilidades o experiencia, se pueden presentar trastornos del sueño, siendo específicamente el insomnio un motivo de consulta.

g) Organización del tiempo de trabajo – trastorno gastrointestinal ($r = .468$; $p \leq .01$).

El docente percibe jornadas de trabajo extensas, con poco tiempo para el tiempo de ocio, necesidades individuales o familiares, esto se asocia con trastornos gastrointestinales, siendo la gastritis y colon irritable los motivos de consulta con mayor frecuencia.

h) Organización del tiempo de trabajo – trastorno del dolor ($r = .444$; $p \leq .01$).

Al percibir las jornadas de trabajo extensas y que interfieren con sus relaciones sociales, así como la carencia de pausas y descansos genera fatiga mental y física, que se manifiesta en trastorno somatomorfo (trastornos del dolor), manifestados en el aparato locomotor, produciéndose artralgias (dolores articulares) y lumbalgias (dolor de espalda), que son motivo de consulta médica.

i) Organización del tiempo de trabajo – indicador de ansiedad ($r = .383$; $p \leq .01$).

Se identifica también que, la falta de equilibrio existente que se da entre la jornada de trabajo, y la interferencia en la relación trabajo – familia, genera ansiedad, que puede afectar procesos del pensamiento, generar sentimientos de confusión y provocar distorsiones de la percepción, que pueden interferir con el aprendizaje, la concentración, la memoria y la capacidad de hacer asociaciones.

j) Organización del tiempo de trabajo – indicador de depresión ($r = .325$; $p \leq .01$).

La jornada continua, prolongada, así como la interferencia para otras actividades genera depresión en el personal investigado; esto deteriora su capacidad para elaborar trabajos o tareas encomendadas y logro de objetivos, dada la falta de concentración, errores continuos, olvidos frecuentes, apatía que se asocian con el padecimiento conocido como F32, episodio depresivo de acuerdo con el DSM 5.

k) Liderazgo y relaciones en el trabajo – trastorno del dolor ($r = .306$; $p \leq .01$).

El docente ante la falta de apoyo de los jefes de departamento ante situaciones problemáticas con los alumnos, generan trastorno somatomorfo (trastornos del dolor), manifestados en el aparato locomotor,

produciéndose artralgias (dolores articulares) y lumbalgias (dolor de espalda), que son motivo de consulta médica.

l) Entorno Organizacional – indicador de ansiedad ($r = .309$; $p \leq .01$)

El escaso reconocimiento y retroalimentación hacia el personal docente ante los esfuerzos realizados, ocasiona cuadros de ansiedad, pudiéndose manifestar mediante alteración de procesos perceptuales, síndrome de *burnout*, adicciones al trabajo (*workaholic*); deteriorando al individuo y sus relaciones socio-familiares.

DISCUSIÓN

Los resultados encontrados, coinciden con las teorías de diversos autores que indican que determinados factores psicosociales provocan trastornos psicosomáticos. Como lo mencionaron Vílchez, Paravic y Valenzuela (2013) cuando una persona vive situaciones estresantes en el trabajo, o está inmerso en un trabajo estresante, o bien, vive una vida estresante, el riesgo de que presente trastornos psicosomáticos se eleva.

De igual forma, conforme a los resultados obtenidos en esta investigación se constata lo mencionado por Sebastián y del Hoyo (2004) quienes indican que la carga de trabajo sin duda tiene consecuencias que se reflejan en los órganos, pero también en el deterioro emocional del individuo, tales como irritabilidad, fatiga crónica, somnolencia, alteración en procesos perceptuales, entorpecimiento, depresión, astenia y abulia, migraña, mareos, pérdida de apetito; y que muy seguramente no se sentirán sólo durante la jornada de trabajo, sino que cuya cronicidad afectara más allá de éste, con repercusiones personales, económicas y materiales de distinta magnitud.

En cuanto a la jornada de trabajo, se confirma lo señalado por Urrutikoetxea (2010) quien señala que, a consecuencia de una jornada prolongada de trabajo, pueden aumentar las dolencias e incluso rumiaciones suicidas.

Respondiendo a las preguntas de investigación que plantea el presente trabajo, se puede decir de acuerdo con los resultados obtenidos, que existe relación positiva estadísticamente significativa entre los factores de riesgo psicosocial y afectaciones físicas sociales y mentales; los efectos en la salud mental se pueden identificar en forma de migrañas de tipo tensional, cuyo desencadenante es el estrés, éste precede a cefaleas también, así como dolencias corporales.

En la presente investigación se ha identificado la relación del riesgo psicosocial con el cuadro clínico F32 (trastorno del estado de ánimo), relacionado con sensación de irritabilidad, desinterés, fatiga crónica y trastornos de sueño.

De acuerdo con el Modelo demanda control de Karasek, resulta lógico pensar con base a los resultados obtenidos que, los efectos en la salud mental en el personal docente, que derivan de los riesgos psicosociales se manifiesten principalmente en el síndrome de *burnout*, cuyos signos y síntomas son la alienación de las actividades asociadas con el trabajo, donde las personas experimentan agotamiento y perciben sus trabajos estresantes y frustrantes (García et al., 2016).

Se ha podido encontrar, que la influencia de la mente y el cuerpo es innegable y recíproca, es decir tanto las emociones pueden generar cambios en el metabolismo y funcionamiento de los órganos, como el organismo ante situaciones de presión o saturación emocional puede enviar mensajes de malestar indicando la gravedad de la situación en la persona, Por esta razón, el autor antes referido, habla de enfermedades biográficas, las cuales son generadas por las condiciones de vida del individuo y que solo pueden ser entendidas si se toman en cuenta los factores sociales, culturales y ambientales en los que se ha encontrado la persona a lo largo de su vida.

CONCLUSIONES

Una vez analizada la relación de los riesgos psicosociales en el trabajo y las afectaciones físicas, sociales y mentales, se puede argumentar, que:

El trastorno del sueño está vinculado con las cargas de trabajo relacionadas con las formas cambiantes del paradigma educativo presencial.

Las exigencias laborales al estar más allá de su capacidad de respuesta se experimentan como quiebres emocionales y todo indica que son detonantes significativos para que se presenten trastornos gastrointestinales.

Las cargas de trabajo, los ritmos acelerados, la carga mental, falta de control y autonomía sobre el proceso académico están relacionados con trastornos psiconeuróticos caracterizados por altos niveles de ansiedad y síndrome de *burnout*.

Las jornadas de trabajo extensa, y la interferencia que existe para el tiempo de ocio, necesidades individuales o familiares, se ha podido establecer en este estudio que tienen un vínculo de asociación con los trastornos gastrointestinales.

El nulo o escaso reconocimiento o retroalimentación relacionado con el desempeño y la falta del sentido de pertenencia, ocasiona cuadros de ansiedad, pudiéndose manifestar mediante alteraciones como síndrome de *burnout*.

Es importante el estudio del estrés, como pre ambulo para cuidar y restaurar la salud física y mental del personal docente, tomando en consideración que el estrés impacta al individuo generando ansiedad, angustia, depresión, *burnout*, la capacidad para tomar decisiones y la atención, factores que contribuyen a la pérdida del bienestar de los docentes.

Dada la relevancia que tienen los riesgos psicosociales, es importante puntualizar que el Instituto Tecnológico de Chetumal carece de acciones para identificar, mitigar o en el mejor de los casos prevenir el estrés, la ansiedad y la fatiga entre sus colaboradores, enfermedades psicosociales que son la principal causa de bajo compromiso y desempeño. El escenario está dado: un alto nivel de toxicidad que generó la contingencia sanitaria, ocasionado por la manifestación de factores de riesgos psicosociales, asociado con la presencia de desajustes físicos, sociales y mentales.

Finalmente, los autores del presente trabajo consideran que, si bien los factores psicosociales encontrados en la estructura del trabajo y su naturaleza son determinantes para la salud y el bienestar de los docentes, también se deben tener en cuenta, los factores estratégicos de afrontamiento y los recursos resilientes de las personas, dado que son elementos importantes, que surgen del interior del contexto que genera los factores de riesgo.

Por la experiencia profesional de quienes presentan este trabajo dentro del ambiente académico, se propone un programa inicial de reducción, sobre la naturaleza de los Riesgo Psicosociales.

REFERENCIAS

- Alegría, C. (2012). Evaluación de riesgos psicosociales en el trabajo. *Anales de derecho*, 30, pp. 254-296. <https://revistas.um.es/analesderecho/article/view/162161>
- Aranda, C. Pando, M. y Salazar, J. (2015). Síndrome de burnout en trabajadores de diversas actividades económicas en México. *Revista Iberoamericana de Psicología: ciencia y tecnología*, 8(2), pp. 23-28.
- Botero, C. C. (2013). Riesgo psicosocial intra laboral y “burnout” en docentes universitarios de algunos países latinoamericanos. *Cuadernos de Administración*, 28(48), pp. 118-133. <https://doi.org/10.25100/cdea.v28i48.460>
- Camacho, A. y Mayorga, D. R. (2017). Riesgos laborales psicosociales. Perspectiva organizacional, jurídica y social. *Prolegómenos*, 20(40). pp. 159-172. <https://doi.org/10.18359/prole.3047>

- Castro, G. A., Guerrero, L. M., León, P. A. y Rodríguez, J. (2021). *Caracterización del riesgo psicosocial derivado por covid-19 en docentes de la Especialización en Gerencia en Seguridad y Salud en el Trabajo en la Corporación Universitaria Minuto de Dios sede San Camilo* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios). <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/13506>
- Castro, J., Palacios, M., Paz, M., García, G. y Moreno, L. (2014). *Salud, Ambiente y Trabajo*. McGraw-Hill.
- Chávez, E. (2023). *Los estragos psicológicos por la pandemia por COVID-19*. Anáhuac México. <https://www.anahuac.mx/mexico/noticias/Los-estragos-psicologicos-por-la-pandemia-por-COVID-19>
- Crescenzo, P. (2016). An ancient theory for a current problem [Review of the book *Healthy Work: Stress, productivity and the reconstruction of working life*, by RA Karasek & T. Theorell]. *Journal of Health and Social Sciences*, 1(3), pp. 287-292. <https://journalhss.com/wp-content/uploads/JHHS13.pdf#page=131>
- Del Pilar S., Pando, M. y Aranda C. (2020). Riesgos psicosociales en docentes universitarios. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4(1), pp. 316-331.
- Díaz, D., Anaya, A. y Santoyo, F. (2022). Factores de riesgo psicosocial y calidad de vida durante el confinamiento por covid-19 en universidades. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1168>
- Drejer, A. (2000). Organisational learning and competence development, *The Learning Organization*, 7(4), pp. 206-220. <https://doi.org/10.1108/09696470010342306>
- Engels, F. (2014). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. Madrid: Godot: Exhumaciones.
- Espinoza, A., Pernas, I. y González, R. (2018). Consideraciones teórico metodológicas y prácticas acerca del estrés. *Humanidades médicas*, 18(3), pp. 697-717. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202018000300697&script=sci_arttext
- Espinoza, E., Mejía, K. y Sarguera, R. (2020). El ausentismo laboral: una primera aproximación al concepto, en el contexto de salud. *Revista Mapa*, 4(18), pp. 1-11. <https://revistamapa.org/index.php/es/article/view/177/215>
- Galvis, G., Vásquez, A., Caviativa, Y., Ospina, P., Chaves, V., Carreño, L. y Vera, V. (2021). Tensiones y realidades de los docentes universitarios frente a la pandemia Covid-19. *European Journal of Health Research*, 7(1), pp. 1-13.
- García, M. M., Iglesias, S., Saleta, M. y Romay, J. (2016). Riesgos psico-sociales en el profesorado de enseñanza universitaria: diagnóstico y prevención. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(3), pp. 173-182. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2016.07.001>
- Gil-Monte, P. (2012). Riesgos psicosociales en el trabajo y salud ocupacional. *Rev. Perú, Med. Exp. Salud Pública*, 29(2). pp. 237-241. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=s1726-46342012000200012&script=sci_abstract
- Guzmán, R., Vázquez, J. y Escamilla, A. (2020). Cambio de paradigma en la educación. *Cirujano General*, 42(2), 132-137. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/rc_salud_ocupa/article/view/4933/4218
- Huilcapi-Masacon, M., Castro-López, G. y Jácome-Lara, G. (2017). Motivación: las teorías y su relación en el ámbito empresarial. *Dominio de las Ciencias*, 3(2), pp. 311-333. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5889721>
- Kuric Kardelis S. (2014). El desgaste mental en el trabajo. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 32(2), 493-496. <https://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/46792>
- Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista brasileira de educação*, 18, pp. 25-47. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/z4gBfFYRyjk6MXfKzG3CmSb/>

- Monroy-Castillo, A. y Juárez-García, A. (2019). Factores de riesgo psicosocial laboral en académicos de instituciones de educación superior en Latinoamérica: una revisión sistemática. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), pp. 248- 260. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.361>
- Morales, M. y Ronquillo, J. (2021). Caracterización del estrés laboral y su impacto en la productividad en la industria maquiladora de Reynosa Tamaulipas. *Digital Publisher CEIT*, 6(2), pp. 183-192. https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/498
- Muñoz, C., Vanegas, J. y Marchetti, N. (2012). Factores de riesgo ergonómico y su relación con dolor musculoesquelético de columna vertebral: basado en la primera encuesta nacional de condiciones de empleo, equidad, trabajo, salud y calidad de vida de los trabajadores y trabajadoras en Chile (ENETS) 2009-2010. *Medicina y seguridad del trabajo*, 58(228), pp. 194-204. <https://dx.doi.org/10.4321/S0465-546X2012000300004>
- Muñoz, D., Orellano, N. y Hernández, H. (2018). Riesgo psicosocial: tendencias y nuevas orientaciones laborales. *Psicogente*, 21(40), pp. 532-544. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3090>
- Neffa, J. (2015). *Los riesgos psicosociales en el trabajo: contribución a su estudio*. Ceil-Conicet.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2021). *Cuidar nuestra salud mental*. https://www.who.int/es/campaigns/connecting-the-world-to-combatcoronavirus/healthyathome/healthyathome---mental-health?gclid=CjwKCAjwqeFBhAsEiwA2G7Nl6hSKEmwXv5mqept2EAYYmrk0jRuDrL3XXD7-dMuYvPdJwmD4uSXxBoCMtwQAvD_BwE
- Osorio, J. y Cárdenas L. (2017). Estrés laboral: estudio de revisión. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 13(1), pp. 81-90. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0001.06>
- Piñuel, I. y García, A. (2015). *La evaluación del mobbing*. SB editorial.
- Ribeiro, B., Dos Santos, S., Scorsolini-Comin, F. y Dalri, R. (2020). Being a professor in the context of the COVID-19 pandemic: reflections on mental health. *Index de Enfermería*, 29(3), pp. 137-141. <https://bit.ly/3SNKGVv>
- Rodríguez, A., Zúñiga, P., Contreras, K., Gana, S. y Fortunato, J. (2016). Revisión teórica de las estrategias de afrontamiento (*coping*) según el Modelo Transaccional de Estrés y Afrontamiento de Lazarus & Folkman en pacientes quirúrgicos bariátricos, lumbares y plásticos. *Revista el dolor*, 66(1), 38-40. <https://www.revistaeldolor.cl/numero-66/revista-de-revistas-66>
- Rodríguez, M., Preciado, M. y Aguilar, M. E. (2014). Causas y Situaciones que Inciden en el Estrés Laboral de Profesores del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. *Revista Colombiana de Salud Ocupacional*, 4(3), pp. 17-20. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/rc_salud_ocupa/article/view/4933
- Ruiz-Frutos, C., Delclòs, J., Ronda, E., García, A. M. y Benavides, F. G. (Eds.) (2022). *Salud laboral: conceptos y técnicas para la prevención de riesgos laborales*. Elsevier Health Sciences. <https://www.berri.es/pdf/SALUD%20LABORAL.%20Conceptos%20y%20t%C3%A9cnicas%20para%20la%20prevenci%C3%B3n%20de%20riesgos%20laborales/9788491136590>
- Salamanca, S. R., Pérez, J. M., Infante, A. F. y Olarte, Y.Y. (2019). Análisis de los factores de riesgo psicosocial a nivel nacional e internacional. *Revista TEMAS*, III(13), 39-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7169071>
- Sanguil, L. (2017). *Nivel de los riesgos psicosociales del personal militar y servidores públicos del comando logístico*, 25 “Reino de Quito”. Tesis de grado. Universidad Central del Ecuador.
- Sebastián, O. y Del Hoyo, M. (2004). *La carga mental de trabajo*. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSST). <https://www.insst.es/documents/94886/96076/carga+mental+de+trabajo/2fd91b55-f191-4779-be4f-2c893c2ffe37>

- Secretaría del Trabajo y Previsión Social [STPS]. (2018). *Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-Identificación análisis y prevención*. México: Diario Oficial de la Federación [DOF].
- Uribe, J. (2010). EDO: Escala de desgaste ocupacional (Burnout). México: Manual Moderno.
- Urrutikoetxea, M. (2010). Vivir para trabajar: la excesiva jornada de trabajo como factor de riesgo laboral. *Gestión práctica de riesgos laborales: Integración y desarrollo de la gestión de la prevención*. España; *Dialnet Métricas*, 77, pp.32-39.
- Vázquez, M. y Francica, P. (2019). *El hombre guionado: Principios de Análisis Transaccional*. Ediciones Universidad Católica de Salta. <https://es.scribd.com/book/421089052/El-hombre-guionado-Principios-de-Analisis-Transaccional>
- Vílchez, V., Paravic, T. y Valenzuela, S. (2013). Contribución de Enfermería al Abordaje de los Trastornos Psicosomáticos de la Mujer Trabajadora. *Revista enfermería*, 12(31), pp. 254-264.
- Yepes, W. (2017). Intencionalidad y ausencia en el ser y la nada de Jean-Paul Sartre. *Hallazgos*, 14(27), pp. 93-110. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-38412017000100093&lng=en&nrm=iso

EL TELÉFONO MÓVIL COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN CLASES VIRTUALES. VENTAJAS Y DESVENTAJAS

Olga Beatriz Sánchez Rosado¹
Cecilia García Muñoz Aparicio²
María del Carmen Navarrete Torres³

RESUMEN

La importancia de la conectividad a través de teléfonos móviles, a raíz del confinamiento provocado por la pandemia COVID-19, fue fundamental para múltiples actividades cotidianas. En la educación superior, los celulares fueron un gran apoyo para conectarse a las clases virtuales, tanto para profesores como para los alumnos. El objetivo de este trabajo fue conocer la forma en la que los estudiantes de la División Académica de Ciencias Económico Administrativas (DACEA) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) se conectaron desde sus respectivas ubicaciones a sus clases vía la plataforma *Microsoft Teams*, proporcionada por la institución. También se buscó conocer las ventajas y desventajas que identificaron los universitarios en esta experiencia educativa.

El método que se implementó fue cualitativo, exploratorio. Se realizó una muestra por conveniencia, ya que se enviaron cuestionarios vía electrónica a través de la herramienta *Google Forms*. En la bibliografía consultada, se expuso que mayormente el uso del teléfono celular presenta muchas ventajas para las actividades educativas, específicamente en los niveles superiores de educación. Entre los datos más relevantes se encontró que la mayoría se conectó a sus clases a través de computadoras portátiles y de sus teléfonos móviles.

Los principales problemas fueron de conexión por inestabilidad de los servicios de internet, así como las distracciones generadas por sus interacciones en redes sociales. Las ventajas más mencionadas por los encuestados fueron, la accesibilidad a la plataforma y tomar sus clases independientemente del lugar donde estuvieran.

Las propuestas son, continuar capacitando a los profesores universitarios para aprovechar la experiencia que dejó la modalidad virtual y complementar las clases presenciales.

PALABRAS CLAVE: enfermedad, profesional, estrés mental, efectos psicológicos.

INTRODUCCIÓN

A la fecha, han pasado casi 50 años desde que Martin Cooper introdujo el teléfono celular para la empresa Motorola (Rodríguez, et al., 2005). Hoy en día, es difícil concebir nuestras actividades cotidianas sin el uso de un aparato de comunicación, como lo es el *Smartphone* o teléfono inteligente. Fragoso et al. (2020, como se citó en Mendoza, 2014) señalan que el “celular” es un aparato que cuenta con diversos usos ya que, entre otras cosas, “puede contribuir a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizándolo como una herramienta pedagógica” (p. 4).

¹ Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. betytab2014@gmail.com

² Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. flamingos1999@hotmail.com

³ Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. mallynav@yahoo.com

Aunado a lo anterior, Manovich (2013, citado por Albarello, Arri y García Luna, 2021) afirma que “la proliferación de los dispositivos móviles ha transformado radicalmente el consumo de noticias, de productos y servicios, así como los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (p. 67).

Cabe señalar que, la utilización de los teléfonos móviles por los jóvenes universitarios, se hizo más frecuente a raíz del confinamiento provocado por la pandemia COVID-19. En este periodo, las instituciones educativas, de los diversos niveles, se adaptaron a modelos en los que se privilegió el uso de las comunicaciones electrónicas. En el caso de la educación superior en México, las instituciones utilizaron la modalidad de clases virtuales y a distancia para efectos de no interrumpir sus ciclos. En este sentido, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), a partir de marzo de 2020, adoptó la modalidad de clases virtuales por medio de la plataforma *Microsoft Teams*, la cual permitió impartir clases sincrónicas a distancia a más de 29 mil alumnos de pregrado y posgrado (Narváez, 2022).

En un principio, resultó importante adaptarse rápidamente a las exigencias de la nueva modalidad, no obstante, las dificultades generadas por el entorno provocado por la pandemia, se pudo apreciar que se obtuvieron buenos resultados. Derivado de lo anterior, la presente investigación tuvo como objetivo identificar la importancia del teléfono móvil como herramienta de aprendizaje en las clases virtuales de los alumnos de DACEA de la UJAT, durante la etapa de confinamiento por pandemia. De la misma forma, se buscó conocer y explorar las ventajas y desventajas que se les presentaron a los estudiantes al momento de recibir sus clases.

La modernidad, sin duda, nos ha llevado a reconocer a la tecnología como una importante herramienta para el mejoramiento de la vida. Es así, como el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se ha incrementado en todas las áreas de nuestro desempeño diario y también en la educación. Alcívar et al. (2019, como se citó en González et al., 1996) definen la TIC como “el conjunto de herramientas tecnológicas que han mejorado y efectivizado los procesos y productos derivados de *hardware* y *software*” y agregan que son el sustento para almacenar información, procesarla y transmitirla a partir de la digitalización, lo que las convierte en idóneas para ser los canales que edifiquen y generen aprendizajes significativos.

En lo concerniente al uso de los teléfonos celulares, hoy en día se han convertido en una herramienta muy popular, especialmente en el segmento juvenil, por ello, en esta investigación se buscó conocer la importancia y la utilidad que significó para los universitarios el uso de los teléfonos móviles al momento de recibir sus clases virtuales. Al respecto, se puede afirmar que prácticamente el 100% del segmento elegido para este estudio interactúa con algún modelo de telefonía celular durante un tiempo considerable cada día.

También es propicio recordar que, la relación que muchos jóvenes establecen con su teléfono celular ha sido el origen de diversas problemáticas en los ámbitos familiar, escolar y también social, tal como apuntan Sabido y Martínez (2013) “algunas problemáticas mencionadas en estos estudios se encuentran la falta de comunicación, el acoso escolar y la violencia en todos los ámbitos donde ellos se relacionan”. Por otra parte, Domínguez Vargas (2010, citado por Sabido y Martínez, 2013) enfatizan “que prohibir el uso de celulares en las escuelas constituye un anacronismo más de las mismas pues la solución no es restringirlos sino regular su uso dentro de ella”.

Visto como una herramienta, el uso del celular puede ser de gran ayuda para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias. De acuerdo con la experiencia en el desarrollo de esta tecnología, este tipo de aparatos, mientras más modernos, más poderosos se vuelven, es decir, que mientras más pasa el tiempo sus posibilidades se han ido ampliando. Cada día se incrementa el número de aplicaciones que existen y las funciones que poseen son más sofisticadas y, por lo tanto, pueden ser más útiles para la creación de ejercicios dinámicos que refuercen el conocimiento de los estudiantes.

Entre más avanzado sea el modelo del teléfono celular, éste contiene aplicaciones que permiten una mayor versatilidad en su uso, las cuales varían desde la creación de colecciones de fotografías

hasta la elaboración de documentos a través de un block de notas o, incluso, un editor de textos como *Microsoft Word*. En él pueden utilizarse las herramientas que proporciona Internet, como es el *Facebook* y el *Twitter*, así como el acceso al correo electrónico” (Sabido y Martínez, 2013, p. 3).

Hay que reconocer, que las compañías de comunicación han puesto énfasis en la elaboración de los múltiples usos que se pueden obtener de un móvil, con una tecnología de cuarta o quinta generación. Sin embargo, también es importante recordar que:

Los beneficios derivados de su uso se ven limitados por factores estructurales, como la conectividad (acceso, uso y velocidad), las desigualdades sociales, la heterogeneidad productiva y la escasa competitividad, así como por el acceso restringido a los datos y a la gestión de la información, entre otros factores” Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2021, citado por Cámara-Cuevas y Hernández-Palaceto, 2022, p. 46).

En toda esta carrera hacia la adaptación de nuevas formas pedagógicas, implementadas en forma acelerada como resultado de las medidas tomadas en la pandemia COVID-19, emerge con fuerza el término *Mobile Learning (m-learning)* o aprendizaje móvil. Brazuelo y Gallego (2012, citado por Mendoza, 2014) explica que este tipo de aprendizaje (*m-learning*) se proporciona a partir de implementos electrónicos móviles y se caracterizan por la facilidad para aprender en cualquier momento o lugar.

Tabla 1

Implicaciones del concepto “movilidad” en el contexto del Mobile-learning

a) Movilidad física.	Las personas se encuentran en constante movimiento, facilitando su aprendizaje en función de su cotidianeidad.
b) Movilidad tecnológica.	Se dispone de tecnologías móviles que se pueden llevar a donde se quiera, de forma cómoda y fácil.
c) Movilidad social.	Se puede aprender “de” y “con” los demás, en diversos entornos.

Nota. Elaboración con datos de Mendoza, (2014).

Otro aspecto por tomar en cuenta es, que, durante el confinamiento, los profesores también necesitaron adecuarse a las nuevas formas de la educación a distancia o virtual y desde esta posición continuar con el ejercicio docente sin olvidarse de las técnicas didácticas para tener mejor impacto de aprendizaje en los estudiantes.

De acuerdo con Cortés (2016) las TIC son herramientas que apoyan el trabajo de los profesores y que son de gran fuerza para los educandos, por lo que, los docentes deben capacitarse en dicha área, para generar mejor interacción con los alumnos y sacar provecho de las bondades que ofrece las tecnologías de comunicación.

No obstante, las bondades de los implementos tecnológicos, es deber del buen educador resaltar los conceptos de enseñanza y aprendizaje para obtener mejores resultados en los ejercicios de la educación virtual o a distancia. Es sobre esto que Edel-Navarro (2004) explica que la enseñanza es un proceso a través del que se transmiten conocimientos. Agrega también que uno de los objetivos de la pedagogía, ha sido investigar sobre los métodos de enseñanza y sobre su elaboración teórica.

Edel-Navarro (2004) finalmente, explica que el aprendizaje es la acción de instruirse y el tiempo que utiliza para lograrlo. En sí, es un proceso que entrena a un alumno para resolver determinadas situaciones y que comprende desde la obtención de datos, hasta reunir y organizar una información.

MATERIAL Y MÉTODO

El método que se implementó para el presente estudio fue cualitativo, ya que dicho enfoque “se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Hernández et al., 2014, p. 358).

De acuerdo con el objetivo de la investigación, se seleccionó un alcance de tipo exploratorio, ya que se consideró que el tema aún no se encuentra del todo estudiado, específicamente en la universidad en donde se aplicó la investigación y se realizó bajo un diseño de tipo no experimental y transversal.

La muestra se seleccionó a partir de un universo de 4,587 estudiantes de DACEA-UJAT (Narváez, 2022) y se determinó realizarla de tipo no probabilístico por conveniencia. De acuerdo con Battaglia (2008^a, citado por Hernández et al., 2014) estas muestras están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso.

Los cuestionarios se compartieron a partir de un formato de Google y el enlace se envió vía la plataforma *Microsoft Teams* y la red social *WhatsApp* y se recibieron 175 respuestas. Cabe señalar que, no se tomaron en cuenta a los estudiantes de la DACEA-UJAT matriculados en los programas que se imparten exclusivamente a distancia, por lo que estar inscrito en un programa de modalidad presencial y haber cursado materias por la vía virtual fueron dos características que debían cumplirse para ser incluido en la muestra.

El instrumento de investigación se conformó por un cuestionario de 23 preguntas, de las cuales las primeras cinco abordaron los datos generales de los encuestados y las siguientes 18 se dividieron en preguntas dicotómicas, preguntas cerradas de opción múltiple y abiertas de opción múltiple y, finalmente, se incluyeron tres preguntas abiertas.

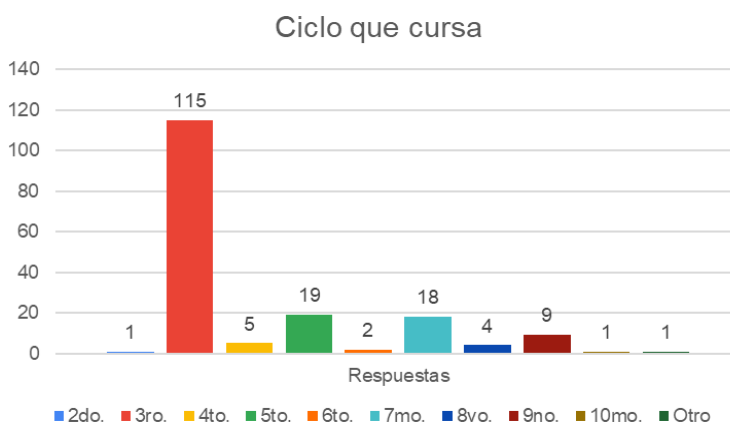
RESULTADOS

Al recibir la información a través de *Google*, se pudo observar que los formatos fueron contestados en un 87.4% por estudiantes de la Licenciatura en Mercadotecnia, 12.1% estudiantes de la Licenciatura en Administración y un 0.6% de la Licenciatura en Economía.

Con referencia al ciclo en el que se encontraron inscritos los encuestados los resultados fueron, en su mayoría, 115 alumnos de tercer ciclo.

Figura 1

Ciclo que cursan los estudiantes encuestados

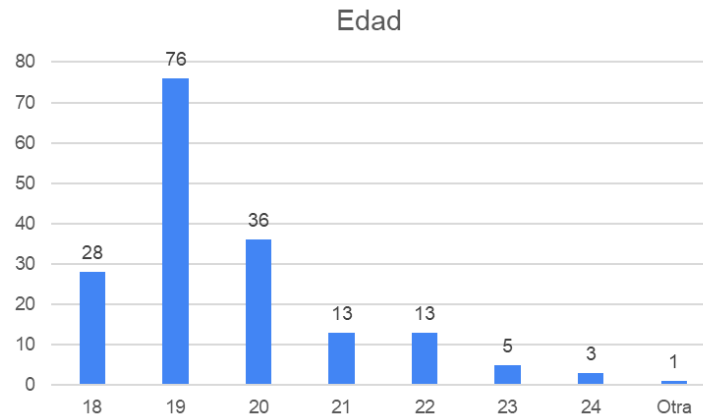


Nota. Elaboración propia.

Con relación a la edad, el mayor porcentaje de los encuestados fue de 43.4% que manifestaron tener 19 años, seguido por los alumnos con 20 años que sumaron 36 y los de 18 años que fueron 28.

Figura 2

Edades de los participantes



Nota. Elaboración propia.

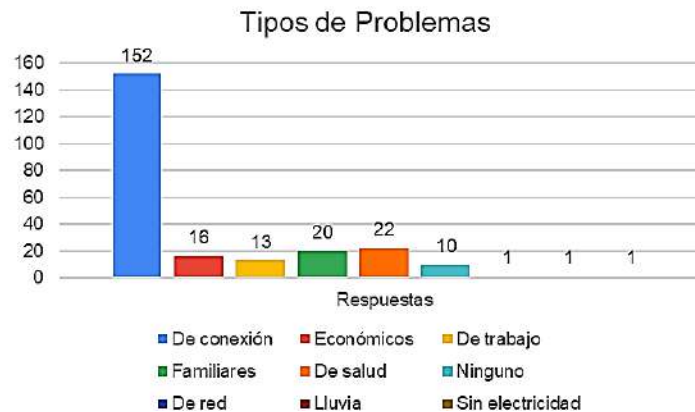
Otro aspecto que se abordó fue, el lugar de residencia de los estudiantes con la finalidad de determinar si la cobertura de la red influyó en la recepción de la señal de internet en sus dispositivos. Los resultados a la pregunta de la zona en la que habitaban fueron: zona urbana 69.7% (122) y 30.3% (53) en zona suburbana, la mayoría (97.7%) de los encuestados, cursó materias a distancia durante el periodo de confinamiento.

A la pregunta ¿fue fácil adaptarte a tus clases en línea?, las respuestas fueron: Sí con 65.7% (115) y No con 34.3% (60). Aquí es importante indicar que aproximadamente para una tercera parte de los encuestados fue difícil el proceso. La siguiente pregunta, versó sobre si habían tenido problemas para conectarse a sus clases virtuales y de los 175 encuestados el 84% contestó afirmativamente, contra el 16% que respondieron negativamente.

La pregunta 9 de opción múltiple, abordó los tipos de problemas que se les presentaron a los estudiantes para conectarse a sus clases, las respuestas fueron variadas y la opción más mencionada fue: de conexión con 152 coincidencias, las otras opciones fueron 22 alumnos que indicaron tener problemas de salud, 20 de tipo familiar, 16 de tipo económicos y 13 de trabajo; por lo que, diez estudiantes señalaron que no tuvieron problemas.

Figura 3

Tipos de problemas que se les presentaron a los estudiantes al recibir sus clases virtuales



Nota. Elaboración propia.

La pregunta 10, se refirió al tipo de equipo que utilizaron los jóvenes para conectarse a sus clases virtuales, en las respuestas se pudo observar que 116 alumnos (66.3%) utilizó sus equipos de computadoras portátiles; 52 estudiantes se conectaron a través de sus teléfonos móviles, lo cual correspondió a un 29.7% y sólo tres indicaron haberse conectado a través de una Tablet y cuatro utilizaron computadoras de escritorio.

Por otro lado, un 97.1% equivalente a 170 encuestados, consideraron importante el uso de su teléfono celular para recibir sus clases virtuales, sin embargo, en la pregunta 13 indicaron su percepción acerca de los resultados que obtuvieron a través de la modalidad virtual. El 56.6% correspondiente a 99 alumnos indicó que sólo “a veces” obtuvieron buenos resultados; 61 (34.9%) dijo que “sí” y sólo 15 (8.6%) contestaron que “no”.

La pregunta 14, abordó el tema central de la investigación: ¿consideras que tuviste más ventajas o desventajas al usar tu teléfono móvil para tomar tus clases virtuales? Las respuestas se dividieron de la siguiente forma: 130 dijeron que “sí” y 45 indicaron que “no”.

Con respecto a las ventajas de utilizar el teléfono móvil para recibir sus clases, la pregunta 15 fue abierta, con la finalidad de obtener la mayor información posible. Entre los múltiples comentarios, se pudo determinar que la mayor parte de los encuestados respondieron enfatizando en la facilidad para tomar sus clases y para encontrar información, así como la rapidez para investigar y hacer las tareas. Otra respuesta frecuente fue la facilidad de conectarse a sus clases desde cualquier sitio en el que se encontraran.

También mencionaron, aunque con menor frecuencia: usar el celular les permitió no faltar a clases, tener facilidad para profundizar en los temas, oportunidad para hacer otras actividades al momento de estar en clase (labores del hogar, tareas), tener mejor comunicación con los compañeros para reunirse en equipo, tener acceso a la grabación de la clase para repasar, aprender y actualizarse sobre el uso de aplicaciones, permitirles cuidar de su salud y no salir de casa, poder guardar documentos y libros en el celular, tener la oportunidad de trabajar y buscar y ver videos sobre los temas de la clase para reafirmar conocimientos.

En la pregunta 16 donde se cuestionó acerca de las desventajas a las que se enfrentaron al utilizar su teléfono celular en clases virtuales. Las respuestas más frecuentes fueron: las distracciones en general y especialmente las que se generaban al momento de recibir mensajes, llamadas o notificaciones de redes sociales, también mencionaron distracciones por ver videos *TikTok*, los problemas para conectarse, perder la señal de internet, problemas con la carga de la pila, problemas con el dispositivo, el hecho de que no se podían ver bien los documentos o instrucciones por lo pequeño de la pantalla, falta de espacio en la memoria del aparato, se calentaba el celular, también se mencionó como problema el exceso de tiempo de estar sentados lo cual les ocasionó algún tipo de malestar, estar escuchando las clases les provocaba sueño, no poder usar la paquetería de Microsoft Office, los ruidos ambientales, se gastaba mucho para comprar saldo.

A la pregunta ¿consideras que la plataforma utilizada por la UJAT (*Microsoft Teams*) para impartir clases virtuales fue la adecuada? El 98.3% (172) respondió que “sí” y sólo el 1.7% (3) indicaron que “no”.

DISCUSIÓN/CONCLUSIÓN

Varios de los autores consultados consideran que el celular es una buena herramienta para utilizarla en las clases tanto virtuales como presenciales. En la literatura se encontró con algunos hallazgos similares. Cámara-Cuevas y Hernández-Palaceto (2022) en un estudio realizado con profesores de educación superior, encontraron que el principal problema de los profesores encuestados al momento de impartir sus clases virtuales fue la conexión a internet.

Por su parte, Albarello et al. (2021, citando a Flórez et al., 2016) sostienen que los teléfonos inteligentes que se utilizan para la educación superior aumentan la inclusión social ya que los universitarios “prestan atención a la creatividad, la solución de problemas, la experimentación y la comunicación, entre otros factores”. Se puede decir que, además de los contenidos específicos de las asignaturas, los alumnos aprenden diversas habilidades inclusive sin estar consciente de ello.

En cuanto al uso del teléfono móvil, Albarello et al. (2021) indica que los jóvenes ya tenían una relación cotidiana con sus dispositivos, pero a partir del confinamiento por la pandemia del COVID-19, implicó que se acentuara más esta relación, pero con un nuevo motivo: el aprendizaje. Asimismo, tal como apunta Mendoza (2014) el universitario de la actualidad es un “nativo digital” que se ha desarrollado en un medio altamente tecnificado, por lo que posee mucha práctica en el manejo del celular y ese conocimiento debe aprovecharse en sus estudios. También, esta situación debe ser complementada con actualizaciones y capacitaciones para sacar mejor provecho de los aparatos móviles.

Albarello et al. (2021) destaca la importancia del uso del teléfono celular para realizar trabajos colaborativos o en equipo, ya que a los estudiantes se les facilita comunicarse a través de mensajes de voz o de texto. La facilidad que otorgan las redes sociales de hacer grupos, permitió a los alumnos compartir información y aclarar dudas sobre los temas vistos en clase.

El celular también les permite a los alumnos tomar “apuntes orales”, ya que algunos mientras asisten a una clase a través de su laptop o PC, podían grabar audios para recordar aspectos importantes de las clases. Además, la posibilidad de grabar las clases, le permite repasar algunos segmentos donde el profesor explica los temas y así, con el buen uso que les dan las TIC, amplía la gama de beneficios que los jóvenes dan a sus dispositivos.

La posibilidad de conectarse a internet a partir de los teléfonos móviles, es uno de los usos más benéficos, toda vez que, los jóvenes de la DACEA de la UJAT manifestaron utilizar sus dispositivos para buscar información y así realizar sus tareas. Albarello et al. (2021) indica que la búsqueda de materiales a través de la red es un recurso didáctico que utilizan algunos profesores para generar interés en los temas de clase, inclusive de manera sincrónica.

A manera de resumen, se puede inferir que los hallazgos más interesantes en este trabajo fueron los siguientes:

- Los universitarios se conectaron principalmente a través de equipos de cómputo portátiles y sólo una tercera parte por celular.
- El principal problema que tuvieron en sus clases virtuales fue la conectividad por tener señal inestable de internet.
- Continuar con sus clases y tener acceso a diferentes fuentes de investigación fueron sus principales ventajas, así como la comodidad de conectarse y asistir a sus clases, independientemente del lugar en donde se encontraban.
- La principal desventaja de usar teléfono celular para conectarse a clases fueron las múltiples distracciones que se les presentaban.

PROPUESTAS

- Aprovechar las habilidades tecnológicas aprendidas tanto por alumnos como por los profesores.
- Continuar impartiendo cursos a profesores para el manejo de herramientas tecnológicas, a fin de fortalecer su desempeño docente.
- Impartir cursos a los profesores para diversificar las estrategias didácticas, con el propósito de captar con mayor facilidad la atención de los estudiantes aún en las clases presenciales.
- Aprovechar las posibilidades de los dispositivos móviles, en torno a la aplicación de estrategias didácticas para mejorar el aprendizaje.

REFERENCIAS

- Albarello, F. J., Arri, F. H. y García, A. L. (2021). El uso del smartphone para la gestión del trabajo colaborativo en estudiantes de educación superior Argentina durante la pandemia del COVID-19. *Contratexto*, (036), 65-85. <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5195>
- Alcívar, C., Vargas, V., Calderón, J., Treviño, C., Santillán, S., Soria, R. y Cárdenas, L. (2019). El uso de las

- TIC en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los docentes en las Universidades del Ecuador. *Revista Espacios*, 40(2), p. 27. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/a19v40n02p27.pdf>
- Cámara-Cuevas, N. y Hernández-Palaceto, C. (2022). El uso de las herramientas digitales para la enseñanza en educación superior durante la pandemia por COVID-19: Un estudio piloto. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, V(9). <https://www.uv.mx/coil/files/2022/06/El-uso-de-las-herramientas-digitales-para-la-ensenanza-en.pdf>
- Cortés, A. (2016). Prácticas innovadoras de integración educativa de TIC que posibilitan el desarrollo profesional docente (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/400225/acr1de1.pdf?sequence=1>
- Edel-Navarro, R. (2004). El concepto de enseñanza-aprendizaje. *Red Científica: Ciencia, Tecnología y Pensamiento*. https://www.researchgate.net/publication/301303017_El_concepto_de_ensenanza-aprendizaje/link/57117be608aeff315b9f7b02/download
- Fragoso, J., Trujillo, J. A., Molina, A. M., Olano, M., Caminero, V. y Sarduy, S. (2020). Experiencia sobre el uso del teléfono móvil como herramienta de enseñanza y aprendizaje en clases de Historia: percepción de los estudiantes. *Medisur*. <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4541>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). Mc Graw-Hill.
- Mendoza, M. I. (2014). El teléfono celular como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Omnia*, 20(3), pp. 9-22, Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73737091002.pdf>
- Narváez, G. (2022). 2do. Informe de Actividades. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. <https://archivos.ujat.mx/2022/rectoria/2do-Informe-2021-2022.pdf>
- Rodríguez, O., Hernández, R., Torno, L., García, L. y Rodríguez, R. (2005). Telefonía móvil celular: origen, evolución, perspectivas. *Ciencias Holguín*, XI(1), 1-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181517913002>
- Sabido, M. D. y Martínez, E. (2013). Uso del teléfono celular como herramienta en las estrategias de Aprendizaje. *Memorias del VIII Congreso Internacional Innovación Educativa*. <https://www.repo-ciie.dfie.ipn.mx/pdf/687.pdf>

ESTRATEGIAS UNIVERSITARIAS DURANTE COVID-19. EL CASO DE UT ESCUINAPA

Ana Gabriela Alvarado Osuna¹
Marcela Rebeca Contreras Loera²

RESUMEN

La educación superior en México, enfrenta grandes retos por el impacto de la pandemia por COVID-19, considerando que las medidas sanitarias alteraron radicalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las universidades con modalidad presencial y obligándolas a migrar del modelo presencial al modelo virtual con el propósito de continuar con las actividades académicas y desarrollar acciones para atender la deserción y reprobación derivadas de estos cambios que dieron pie a una “nueva normalidad educativa”. El objetivo del estudio fue, analizar las estrategias implementadas en la modalidad virtual y su impacto en indicadores académicos del ciclo escolar 2020-2021 en la Universidad Tecnológica de Escuinapa.

La investigación fue cualitativa y se recolectó información por medio de la observación, la entrevista y el análisis de documentos. Los resultados señalan que la pandemia del virus COVID-19 llevó a la institución a tomar medidas tecnológicas, implementando la modalidad virtual para el desarrollo de las actividades académicas, ofreciendo alternativas con el fin de no paralizar las clases y atenuar el impacto de la brecha digital en la formación profesional del estudiantado. Las principales estrategias implementadas fueron, el uso de un ambiente virtual de aprendizaje (Aula virtual), asesoría permanente a estudiantes con bajo rendimiento, préstamo de equipo de cómputo, tarjetas con servicio de internet y la activación de un centro de aprendizaje. Los efectos de las estrategias fueron positivos, reflejando como reto central el desarrollo de alternativas de reingreso para el aumento y retención de la matrícula perdida en dicho ciclo escolar, sin sacrificar la calidad de los programas educativos.

PALABRAS CLAVE: educación superior, educación en línea, pandemia.

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial son múltiples los cambios en el aspecto social y económico derivados de los esfuerzos por detener los contagios del COVID-19 (Mishra, Gupta y Shree, 2020). El confinamiento, el distanciamiento social y la suspensión de actividades impactó la cotidianeidad de todos los seres humanos. Según la CEPAL (2019) se estima que el impacto económico del COVID-19 puede ser irreversible y catastrófico y, en materia de educación, los cierres de los espacios educativos y de aprendizaje han afectado al 94% de la población estudiantil mundial (*United Nations* [UN], 2020).

El COVID-19 ha redefinido y transformado la gestión de las Instituciones de Educación Superior (IES) y se convirtió en un catalizador para que las instituciones busquen soluciones innovadoras en un lapso corto de tiempo (World Economic Forum, 2020). En este sentido, los países afectados por la pandemia

¹ Universidad Tecnológica de Escuinapa. aalvarado@utescuinapa.edu.mx

² Universidad Tecnológica de Escuinapa. mcontreras@utescuinapa.edu.mx

incidieron en el cierre o limitación en el acceso a las instalaciones de las IES, lo que generó dos alternativas: el aplazamiento de las clases y la transición a la educación virtual o presencial asistida por tecnología (Mishra et al., 2020).

Ambas alternativas generaron la transformación en la gestión universitaria que abarca tanto los asuntos académicos-investigativos como administrativos y de bienestar. Para planear y coordinar estos esfuerzos, las universidades iniciaron con reuniones presenciales a través de tecnologías para videoconferencias, continuando en el plano de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Mishra et al., 2020). Esto no se trató de un cambio de modalidad, fue un “ajuste emergente” debido al contexto sanitario y procurando mantener las formas propias de las clases presenciales: sincronización del espacio-tiempo, actividades y retroalimentación, horarios establecidos y el mismo número de contenidos (Miguel, 2020).

Por lo anterior aludido, esta investigación tiene como objetivo analizar las estrategias implementadas en la modalidad virtual y su impacto en indicadores académicos del ciclo escolar 2020-2021 en la Universidad Tecnológica de Escuinapa, para conocer los resultados y propuestas derivadas de estas estrategias.

El modelo educativo de las Universidades Tecnológicas

En México, las Universidades Tecnológicas fueron presentadas como una nueva opción educativa en 1991 y en el mismo año, se divulga la propuesta de creación de la Universidad Tecnológica de Aguascalientes, Nezahualcóyotl y Tula Tepeji, ubicadas en los estados de Aguascalientes, Estado de México e Hidalgo. Al 2023, existen 114 Universidades Tecnológicas en 31 estados de la República Mexicana.

Estas instituciones fueron creadas, con el fin de promover la educación superior en áreas donde no es equitativo el acceso a la educación universitaria y que requiere personal calificado para atender la demanda del sector productivo. Un aspecto medular de las Universidades Tecnológicas (UUTT), es la vinculación y el estudio de las necesidades de las empresas de la región. Por esto, las IES se tienen que someter constantemente a revisión y análisis de sus planes de estudio y la pertinencia de los programas educativos que ofertan.

Las UUTT ofertan programas educativos a nivel profesional en donde, cinco periodos académicos y uno en el sector productivo, brinda a los estudiantes el título de Técnico Superior Universitario. En 2009, se incluye la “continuidad a ingeniería o licenciatura” con cuatro periodos académicos más y otro periodo de estadías profesionales en el sector productivo. Por esto, el modelo educativo de las UUTT establece el desarrollo de sus programas de estudio en 70% práctico y 30% teórico. El modelo educativo de las UUTT se basa en el modelo por competencias del cual explica como un modelo educativo con el propósito de brindar educación técnica y capacitación que combina el trabajo y la educación para la adquisición de competencias (Manzur Quiroga, Balcázar González y Ponce Cruz, 2021).

Las competencias las define Tobón (2010) como:

Procesos integrales de actuación ante actividades y problemas de la vida personal, de la comunidad, la sociedad, el ambiente ecológico, el contexto laboral-profesional, la ciencia, las organizaciones, el arte y la recreación, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual se integra el saber ser, con el saber conocer y el saber hacer, teniendo en cuenta los retos específicos del entorno, las necesidades personales de crecimiento y los procesos de incertidumbre, con espíritu de reto, idoneidad y compromiso ético (p. 93).

Debido a la pandemia por COVID-19, las instituciones que forman parte de este subsistema de UUTT, resultaron seriamente afectadas en sus dinámicas académicas y administrativas, puesto que todas sus actividades se desarrollaban en la modalidad presencial y el contexto estudiantil no estaba listo para migrar a la virtualidad, debido a la brecha digital que predomina en algunas regiones.

La brecha digital durante la pandemia por COVID-19

Durante la pandemia por Covid-19, el confinamiento brindaba la posibilidad de mantener la salud y bienestar de la comunidad escolar y continuar con la actividad académica a pesar de las condiciones adversas. En el caso de la Universidad Tecnológica de Escuinapa (UTESC) el migrar de un modelo presencial a uno completamente en línea, fue difícil debido al contexto del estudiantado y de los aspectos tecnológicos y pedagógicos que el cuerpo docente tuvo que aprender o adaptar en su dinámica educativa.

La brecha digital se refiere tanto el acceso a la conectividad (dispositivos móviles, computadoras, tabletas e internet) como a la capacitación de calidad sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (López, 2020). Estos cambios para la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la virtualidad, ha aportado al aumento de la brecha entre quienes poseen acceso a una educación de calidad y quienes no (OCDE, 2020).

Hay diversos desafíos asociados con la educación en línea: técnicos, pedagógicos (instruccionales), psicológicos y domésticos (Azzah, Thuraya y Siraj, 2021) pero, dada la suspensión de actividades presenciales, las IES implementaron nuevas medidas que permitían adaptarse a las nuevas circunstancias y limitaciones para continuar atendiendo a sus alumnos mediante modalidades no escolarizadas sin sacrificar la calidad académica y lograr que los estudiantes concluyan satisfactoriamente el periodo escolar 2020-2021.

Según los resultados de la encuesta aplicada por la *International Association of Universities* y reportada por Marinoni, Van't Land y Jensen (2020) señalan que las IES se han visto afectadas en sus procesos educativos al sustituir la educación presencial por la virtual, puesto que lo anterior representó un reto en cuestión de tecnología, pedagogía y competencias. Por ello, se buscó que las medidas se aplicaran de manera equitativa e inclusiva, identificando y atendiendo oportunamente a la población estudiantil que se encontraba en condiciones de desventaja socioeconómica (ANUIES, 2020).

Según la Organización de las Naciones Unidas en tiempos de confinamiento la educación digital en los países desarrollados cubría 80 y 85% de la población estudiantil mientras que, en los países subdesarrollados solo 50% (UN, 2020a). Las oportunidades relacionadas a la inclusión digital, la pérdida de oportunidades y de derechos ligados a la exclusión, guardan relación con el acceso y uso de Internet (Martínez, 2021).

Sin embargo, en la UTEC, de acuerdo con el perfil del estudiantado, la educación a distancia representó un reto debido a que la mayoría de los estudiantes no contaban con equipo de cómputo o con servicio de internet en casa, debido a situaciones económicas o a la inexistente cobertura en su región puesto que en la (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, [INEGI], 2018) se señala que de los estudiantes del primer decil de ingresos, 55% no contaba con Internet ni computadora en casa y solo 2% en el decil más rico (Ordorika, 2020).

En este sentido, Lloyd (2020) enfatiza que la brecha digital es de 25 a 1 y la desigualdad depende de la condición socioeconómica de los estudiantes de educación superior y, debido a la crisis económica derivada por la contingencia sanitaria, muchos jóvenes pausaron sus estudios para coadyuvar a la economía del hogar puesto que, algún miembro de la familia estaba desempleado o, en el peor de los casos, había fallecido.

El cambio repentino experimentado durante la pandemia fue estresante para las partes involucradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que el desconocimiento de los programas en línea, las plataformas y la falta de capacitación presencial, aumentó la sensación de incapacidad de hacer frente al modelo virtual de enseñanza-aprendizaje (Azzah et al., 2021).

Los ambientes virtuales de aprendizaje en el modelo en línea

Las instituciones educativas incursionan de manera obligada en el modelo en línea y adoptan ambientes virtuales de aprendizaje al aplicar las medidas de confinamiento desde marzo de 2020, con el objetivo

de no detener las actividades académicas. Así, citando a Novoa y Pirela (2020) la pandemia COVID-19 enfrenta a la educación a la necesidad de brindar el acompañamiento por medio de recursos y dispositivos tecnológicos.

Según Macías, López, Ramos y Lozada (2020) los ambientes virtuales son definidos como nuevos escenarios de aprendizaje y a través de plataformas en línea en el contexto académico que se caracterizan por el uso de hipermedios para el desarrollo de conocimientos, aprendizaje centrado en el estudiantado, la personalización de contenidos y el facilitador mediante las tecnologías de la información y comunicación y dispositivos tecnológicos. De ahí pues, que la entrega de conocimientos educativos hoy en día ha sufrido una constante evolución, desde la invención del papel hasta las herramientas como lo son los dispositivos móviles entre los cuales se encuentran laptops, teléfonos inteligentes y tabletas (Zurita, Zaldívar, Sifuentes y Valle, 2020).

Chang y Yano (2020) afirman que durante la pandemia se ampliaron las modalidades existentes de educación a distancia para garantizar la continuidad del aprendizaje, evitando su interrupción y motivando a los docentes a utilizar aplicaciones, generar y difundir contenidos educativos. Esto es un punto positivo en la evolución del ámbito educativo.

La asesoría en la educación en línea

La educación demanda nuevas competencias docentes respecto a la asesoría y la tutoría como señala García Aretio (2021); ser tutor en entornos tecnológicos significa promover el desarrollo del estudio independiente. Además de el acompañamiento durante su proceso de enseñanza-aprendizaje de manera integral en soporte al reto mundial de no dejar a nadie atrás, de acuerdo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de Naciones Unidas.

El COVID-19 y la crisis económica impactan al sector educativo generando cambios en cómo, cuándo y dónde ocurre el aprendizaje del estudiante (Fox, Bryant, Lin y Srinivasa, 2020) y al hablar de la educación en línea o distancia como alternativa para la continuidad de las actividades académicas durante la pandemia, no se abordó desde la duda en la calidad de los aprendizajes y competencias que se desea consolidar en los estudiantes que por años se ha estudiado y abordado (García Aretio, 2021).

Las asesorías en educación en línea deben brindarse de manera constante puesto que algunos estudiantes requieren de la constante retroalimentación de manera sincrónica y asincrónica. Pedagógicamente, las asesorías se sustentan en el andamiaje de Bruner (1975) y Vygotsky (1962) puesto que permiten proporcionar al alumnado los “andamios” que requieren para desarrollar las competencias deseadas y una vez que cumplen su propósito, se puede lograr la autonomía de los estudiantes en su aprendizaje y desempeño esperado.

MATERIAL Y MÉTODO

El estudio se llevó a cabo con un enfoque cualitativo, considerando que la investigación dispone de una serie de métodos, las cuales tienen como pretensión acercarse a la realidad que inquieta al investigador. En este sentido, el individuo u objeto investigado no se transforma en un cambio de roles, donde el investigador ya no lo es y lo investigado toma el control, sino que en un ambiente de cordialidad y cotidianidad fluyen ambos en un proceso dual de entrega de símbolos y acercamiento (Aguilar, 2021). Con el enfoque cualitativo, también se estudian fenómenos de manera sistemática para cuestionar al mundo empírico; para confirmar si es apoyada por los datos y resultados, el investigador comienza el proceso examinando los hechos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) y estos estudios previos con fin de generar una teoría.

Espinoza (2020) señala que la investigación cualitativa se caracteriza, por ser un proceso que redefine las acciones metodológicas y dicho proceso de investigación. Este permite enriquecer el modelo teórico

en que se sustenta, permitiendo momentos e instrumentos para la recolección de información durante la fase de indagación. La investigación cualitativa tiene la singularidad de ser subjetividad mediada por la base teórica, científica y ética del investigador que tornan fidedignos.

Orellana y Sánchez (2006) expresan que la observación consiste en el análisis de manera directa y completa mediante la observación que realiza el investigador sobre la situación que se presenta y se desea abordar. Otra técnica utilizada fue el análisis de documentos, reportes, artículos y publicaciones concernientes al periodo de 2020-2021 y que Castañeda (2004) señala como el recurso mediante el cual se obtiene y se trasciende el conocimiento acumulado en torno a un objeto de estudio en un momento determinado permitiendo determinar cómo ha sido tratado y cuáles son las tendencias para abordarlo. Por otro lado, la entrevista es una de las técnicas más utilizadas en la investigación, en la que una persona (entrevistador) solicita información a otra (entrevistado). Por su lado, la entrevista es una de las técnicas más utilizadas en la investigación, en la que una persona (entrevistador) solicita información a otra (entrevistado). La entrevista se define como el arte de escuchar y captar información (Munch, 2015) y es uno más de los instrumentos para recabar datos que por su flexibilidad permite obtener información a profundidad, detallada y que el entrevistado y entrevistador no tenían clara, ya que se adapta al contexto y a las características del entrevistado (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013).

La investigación se desarrolló con alcance descriptivo, considerando que se refiere a un nivel de profundidad que, si bien es básico, implica contar con una buena base de conocimiento previo acerca del tema y fenómeno de estudio, ya que busca realizar investigaciones de tipo fenomenológicos o narrativos constructivistas, que busquen describir las representaciones subjetivas que emergen en un estrato social sobre un fenómeno, especificando características y perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido al análisis (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

RESULTADOS

La Universidad Tecnológica de Escuinapa se ubica en la región sur del municipio de Escuinapa, Sinaloa, en el noroeste de México; es una institución que forma parte del subsistema de Universidades Tecnológicas y Politécnicas y fue fundada en el año 2012. Actualmente, cuenta con ocho programas educativos (cinco ingenierías y tres licenciaturas). La institución recibe a jóvenes con un perfil socioeconómico bajo y medio-bajo, que habitan en las cabeceras municipales de los municipios de Concordia, Rosario y Escuinapa y en las sindicaturas y/o pueblos del sur de Sinaloa y Norte de Nayarit.

Debido a la pandemia por COVID-19, en el ciclo escolar 2020-2021 en UTESC se migró a la modalidad virtual con el propósito de continuar con las actividades académicas y desarrollar acciones enfocadas en atender la deserción y reprobación, modificando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La matrícula inicial del ciclo escolar 2020-2021 en la UTESC fue de 961 estudiantes, distribuidos en ocho programas educativos diferentes, así como su distribución.

Tabla 1*Matrícula de programas educativos en el ciclo escolar 2020-2021*

Programa Educativo	1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	Total
Agricultura	57	33	37	38	0	165
Enfermería	68	54	46	73	75	316
Gastronomía	31	16	20	16	0	83
Mantenimiento	44	38	54	40	0	176
Mecatrónica	26	0	0	0	0	26
Procesos	24	19	12	10	0	65
Tecnologías	27	20	10	13	0	70
Turismo	16	16	11	17	0	60
Total	293	196	190	207	75	961

Nota. Elaboración propia.

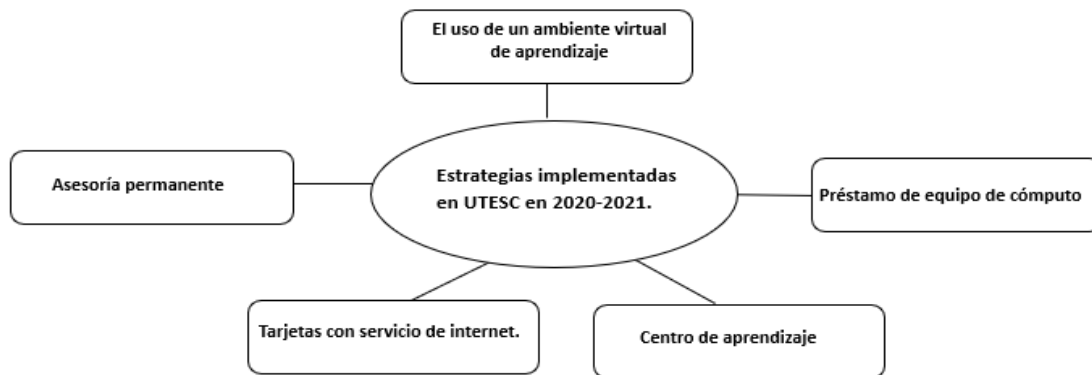
La UTESC cuenta con tres períodos cuatrimestrales por ciclo escolar: septiembre-diciembre, enero-abril y mayo-agosto. El 27 de febrero de 2020 se notifica el primer caso del virus SARS-CoV-2 en México, el 11 de marzo la COVID-19 fue declarada como pandemia en rueda de prensa mundial por el director de la OMS y el 17 de marzo la Secretaría de Educación Pública (SEP), mediante comunicado, avisa la suspensión de clases presenciales, obligando a la comunidad universitaria al confinamiento. Para el cuatrimestre mayo-agosto 2020, la institución ya conocía las limitaciones de la población estudiantil respecto a la adopción de una modalidad en línea para el siguiente ciclo escolar y las necesidades de capacitación pedagógica, instruccional y tecnológica del cuerpo docente.

La dirección académica en coordinación con los responsables de los programas educativos, trabajó el diseño de acciones y estrategias a utilizar en el siguiente ciclo escolar y fue adaptando las propuestas y proporcionando la capacitación que requerían los profesores y los estudiantes ante la adopción de un ambiente virtual de aprendizaje (aula virtual), un programa para sesiones en línea (*Google meet*) y canalizando a los estudiantes que presentaban condiciones poco favorables para continuar su carrera profesional en la modalidad en línea debido a la brecha digital.

Lo anterior expuesto, permitió que en septiembre-diciembre 2020, la dirección académica y las direcciones de los programas educativos implementaran estrategias buscando favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y prevenir la deserción entre los universitarios. Durante los tres periodos académicos del ciclo escolar. El ambiente virtual de aprendizaje, el préstamo de equipos de cómputo, las tarjetas de conexión a internet, las asesorías virtuales y la activación de un centro de aprendizaje presencial son las principales estrategias implementadas en el ciclo escolar 2020-2021 con el objetivo de reducir los índices de reprobación y deserción escolar.

Figura 1

Estrategias implementadas en la UTESC durante el ciclo escolar 2020-2021



Nota. Elaboración propia.

El uso de un ambiente virtual de aprendizaje fue uno de los cambios más significativos en el aspecto académico. La adopción de un aula virtual en Moodle como plataforma institucional facilitó al cuerpo docente y estudiantado el seguimiento de los programas educativos. El uso de una plataforma institucional generó condiciones para ofrecer a los estudiantes un recurso permanente con las instrucciones, material y clases grabadas (videoconferencias) que de manera asincrónica se podía consultar para avanzar en el aprendizaje de los contenidos de las materias. Esto acompañado de un buen diseño instruccional, permitió que, de manera sincrónica o asíncrona, el estudiantado pudiera avanzar en los contenidos de las diferentes materias.

La segunda estrategia fue programar asesorías de manera permanente por medio de *Google meet*. Las asesorías eran llevadas a cabo en dos sentidos, algunas sesiones se desarrollaban para ayudar al alumnado a completar sus actividades y otras sesiones eran un refuerzo a las clases ya que como se mencionó anteriormente, algunos jóvenes tuvieron que trabajar durante la pandemia, no podían tomar clases virtuales de manera sincrónica y señalaban no tener guía suficiente para aprender de manera autónoma.

Estas dos estrategias se perciben adecuadas para el desarrollo de la actividad académica de manera exitosa, sin embargo, también resultó medular atender a la población estudiantil que debido a la brecha digital que López (2020) refiere como el acceso a la conectividad y a dispositivos móviles, computadoras o tabletas. Por lo aludido, dos estrategias implementadas para atenderla fueron el préstamo de equipo de cómputo y proporcionar tarjetas que permitían el acceso a internet.

El préstamo de equipos de cómputo y de tarjetas para acceder a internet, permitió reducir la brecha digital ya que, quienes no contaban con alguno de ellos, pudieron seguir estudiando al solicitar el apoyo. Esto benefició a 27 jóvenes interesados en continuar con sus estudios de manera remota y fue mediante una solicitud al departamento de asuntos jurídicos con previa autorización de la dirección académica, que culmina con la firma de una carta responsiva y una identificación oficial del estudiante para concretar el trámite.

La última estrategia y un recurso relevante, fue la habilitación de espacios de la universidad como “Centro de aprendizaje” en donde un grupo de no más de 10 estudiantes podían acudir a la institución y tomar sus clases de manera presencial cuidando las medidas sanitarias requeridas por la Secretaría de Salud. Esta iniciativa se desprende de la propuesta de “Centros comunitarios de aprendizaje” que realizó la SEP a las instituciones de educación básica y que no se aceptó de manera unánime ni inmediata.

Sin embargo, para la formación profesional por competencias y con programas de estudio que demandan 70% de prácticas, el poder regresar a la universidad representó una oportunidad para mejorar el aprovechamiento académico del estudiantado aún con una afluencia mínima y con las medidas de prevención necesarias para evitar contagios. Todos los asistentes, docentes y estudiantes, firmaron una carta compromiso donde expresaban conformidad para cumplir con los requerimientos propios de la nueva normalidad para los espacios educativos.

Con las cinco estrategias implementadas, se logró reducir paulatinamente el porcentaje de reprobación en los tres cuatrimestres del ciclo. En la Tabla 2, se observa que, en el primer cuatrimestre, se registró 15.8% de reprobación, en el segundo cuatrimestre el ciclo escolar un 16.6% y en el último cuatrimestre, un 7.5% de reprobación.

Tabla 2

Reprobación por cuatrimestre de la matrícula de la UTESC en el ciclo 2020-2021

Información	Septiembre-diciembre 2020	Enero-abril 2021	Mayo-agosto 2021
Matrícula	961	760	602
Alumnos reprobados	152	126	45
Porcentaje de reprobación	15.8%	16.6%	7.5%

Nota. Elaboración propia.

Adicional al contenido de la Tabla anterior, en el primer periodo se presentó un 13.11% de abandono escolar que representa 126 estudiantes; esto, como consecuencia de un contexto estudiantil sin condiciones óptimas para tomar clases en línea, no contaban con habilidades de autorregulación y gestión de tiempos y una falta de familiarización con los entornos virtuales de aprendizaje. Se reconoce pues que, a pesar de las estrategias implementadas durante el ciclo escolar 2020-2021, se registró un 17.7% de deserción escolar y en la Tabla 3 se observa la cantidad de alumnos por grado, por programa educativo, la cantidad de bajas académicas y el porcentaje que representan.

Tabla 3

Deserción de estudiantes por grado en los diferentes programas educativos de la UTESC en el ciclo escolar 2020-2021

Programa Educativo	1er año	Bajas	%	2do año	Bajas	%	3er año	Bajas	%	4to año	Bajas	%	5to año	Bajas	%	Total	Total Bajas	% Bajas
Agricultura	57	21	37%	33	9	27%	37	3	8%	38	5	13%	0	0%	0%	165	38	23%
Enfermería	68	27	40%	54	5	9%	46	4	9%	73	5	7%	75	0%	0%	316	41	13%
Gastronomía	31	11	35%	16		0%	20	4	20%	16	1	6%	0	0%	0%	83	16	19%
Mantenimiento	44	13	30%	38	5	13%	54	5	9%	40	1	3%	0	0%	0%	176	24	14%
Mecatrónica	26	11	42%	0		0%	0		0%	0		0%	0	0%	0%	26	11	42%
Procesos	24	8	33%	19		0%	12	1	8%	10		0%	0	0%	0%	65	9	14%
Tecnologías	27	14	52%	20	4	20%	10	5	50%	13		0%	0	0%	0%	70	23	33%
Turismo	16	5	31%	16	1	6%	11	2	18%	17		0%	0	0%	0%	60	8	13%
Total	293	110	38%	196	24	12%	190	24	13%	207	12	6%	75	0	0%	961	170	17.7%

Nota. Elaboración propia con datos tomados del Departamento de Control Escolar (2021).

Atendiendo esta experiencia, las dinámicas pedagógicas evolucionaron y la inclusión de las tecnologías en las diferentes materias, han permitido diversificar las estrategias y recursos didácticas que permiten la mejora de los indicadores de aprovechamiento académico debido a la constante asesoría que representa contar con recursos que eliminen barreras de tiempo y espacio.

CONCLUSIONES

De las estrategias implementadas durante el ciclo escolar 2020-2021, se abordan el uso de ambiente virtual de aprendizaje, la asesoría continua a estudiantes con bajo rendimiento, préstamo de equipo de cómputo, tarjetas con servicio de internet y la activación un centro de aprendizaje. Estas estrategias articuladas, brindaron una mejora en las condiciones académicas del estudiantado y que mejoró los indicadores de reprobación y deserción después del primer cuatrimestre del periodo.

En este sentido, de la aplicación de las estrategias mencionadas se desprenden algunas propuestas que, de implementarse en la “normalidad” educativa, promoverán la mejora de la calidad en el desarrollo de las competencias y desempeños de los estudiantes.

Las propuestas son las siguientes:

Consolidar un centro de aprendizaje, que brinde asesorías por medio de academias de las áreas del conocimiento que presenten una mayor reprobación, ya que como se menciona en teorías constructivistas como “el andamiaje”, los estudiantes podrán lograr la autonomía en su aprendizaje y desempeño esperado.

Usar el aula virtual como un medio de interacción fuera del aula presencial, que brinda herramientas al estudiante para que desarrolle su proceso de aprendizaje con los recursos didácticos y las instrucciones oportunas para que, de manera sincrónica o asincrónica, se puedan lograr los objetivos de las asignaturas.

Incluir las TIC en la educación presencial permanentemente, para la diversificación de los recursos didácticos y las nuevas estrategias de enseñanza, donde se fomenten las habilidades tecnológicas como las específicas del área de estudio y el desarrollo de las competencias.

Establecer una nueva agenda educativa en las IES, que tome en cuenta las brechas y desigualdades padecidas durante el confinamiento y buscar atender dichos puntos por medio de programas institucionales, becas que el gobierno estatal o federal impulsa y mediante la asociación de los actores de la actividad educativa.

Indudablemente, la tarea de las IES en estos últimos dos ciclos escolares, se ha enfocado a la recuperación de la matrícula perdida durante la pandemia y en ocuparse de atender las lagunas en los aprendizajes de sus futuros profesionistas. Es pues medular que las estrategias en pro de la calidad educativa tomen en cuenta las que generan impacto positivo a los dos indicadores con mayor relevancia, la reprobación y la deserción escolar.

Retomando las ideas expuestas, toda crisis brinda la oportunidad de transformar el contexto social, económico, político y cultural con la posibilidad de lograr un verdadero cambio e impacto en la educación de nuestra región o de nuestro país. Es ahí, donde nuestra postura debe adaptarse a las condiciones del camino que hay que recorrer para alcanzar las metas deseadas.

REFERENCIAS

- Aguiar, J. (2021). Metodología de la investigación cualitativa. Reflexiones epistémicas. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 10(3), 57-71. DOI: <https://doi.org/10.51896/caribe/MEVG5476>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2020). *El Acuerdo Nacional por la Unidad en la Educación Superior frente a la emergencia sanitaria provocada por el Covid-19*. <https://shre.ink/28WE>
- Azzah, A., Thuraya, A. y Siraj, K. (2021). Challenges Faced by Students during COVID-19 in Higher. *International Journal of Information Technology and Language Studies (IJITLS)*, (5), 34-46. <https://journals.sfu.ca/ijitls/index.php/ijitls/article/view/259>

- Bruner, J. (1975). *Early social interaction and language acquisition*. London: Academic Press.
- Castañeda, D. (2004). Estado del arte en el aprendizaje organizacional, a partir de las investigaciones realizadas en facultades de Psicología, Ingeniería Industrial y Administración de Empresas en Bogotá, entre los años 1992 y 2002. *Revista Acta Colombiana de Psicología*, 11, 22–33. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79801103.pdf>
- Comisión Económica Para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2019). *Panorama social de América Latina y el Caribe*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44969-panorama-social-america-latina-2019>
- Chang, G. y Yano, S. (24 de marzo de 2020). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? *World Education Blog*. <https://world-education-blog.org/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Espinoza, E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16(75), 103-110. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400103
- Fox, K., Bryant, G., Lin, N., Khedkar, N., Nguyen, A., (2021, January 28). Time for Class – COVID-19 Edition Part 3: The Impact of 2020 on Postsecondary Teaching and Learning of Introductory Faculty. *Tyton Partners*. <https://www.everylearnereverywhere.org/resources/time-for-class-covid-19-edition/>
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331464460001/331464460001.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw-Hill Education.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH). <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2018/>
- Lloyd, M. (14 de mayo de 2020). Desigualdades educativas en tiempos de la pandemia (Parte 1). *Campus Milenio*, 849, pp.6. <https://www.iisue.unam.mx/medios/campus-milenio-marion-lloyd-890.pdf>
- López, N. (15 de abril de 2020). Desigualdad. Educación e inequidad virtual en tiempos de Pandemia. *La Izquierda Diario*. <https://www.laizquierdadiario.com/Educacion-e-inequidad-virtual-en-tiempos-de-Pandemia>
- Macías, E., López, J., Ramos, T. y Lozada, F. (2020). Los entornos virtuales como nuevos escenarios de aprendizaje: El manejo de plataformas online en el contexto académico. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 5(3), 62-69. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/2603>
- Manzur, S., Balcázar, A. y Ponce, M. (2021). El Modelo Educativo basado en Competencias: Factor clave en la Educación Superior de las Universidades Politécnicas de México. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1), <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2841>
- Marinoni, G., Van't Land, H. y Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world*. *International association of Universities*. International associations of Universities. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- Martínez, A. (2021). Brechas digitales y derecho a la educación durante la pandemia por COVID-19. *Propuesta Educativa*, 2(56), 11-27. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1995-77852021000200011
- Miguel, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50 (ESPECIAL), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>

- Mishra, L., Gupta, T. y Shree, D. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Munch, L. (2015). *Métodos y técnicas de investigación*. Editorial Trillas.
- Novoa, A. y Pirela, J. (2020). Acompañamiento desde una ética de la vida Para educar en tiempos de pandemia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, (25), 11-24. <https://www.redalyc.org/journal/279/27963704002/27963704002.pdf>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49 (194), 1-8. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n194/0185-2760-resu-49-194-1.pdf>
- Orellana López, D. y Sánchez Gómez, M. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 205-222. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321886011>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2021) Making the Most of Technology for Learning and Training in Latin America. OECD ilibrary <https://doi.org/10.1787/ce2b1a62-en>.
- Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica (3ª ed.). Bogotá: ECOE Ediciones.
- United Nations. (2020a). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. <https://cutt.ly/bdHJEhX>
- Vygostky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: The MLT Press.
- World Economic Forum. (13 de marzo de 2020). 3 ways the coronavirus pandemic could reshape education. <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/3-ways-coronavirus-is-reshaping-education-and-what-changes-might-be-here-to-stay/>
- Zurita, C., Zaldívar, A., Sifuentes, A. y Valle, R. (2020). Análisis crítico de ambientes virtuales de aprendizaje. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(11), 33-4. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4278319>



**UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO**

Lic. Guillermo Narváez Osorio
Rector

Dr. Luis Manuel Hernández Govea
Secretario de Servicios Académicos

Mtro. José Juan Paz Reyes
*Director de la División Académica de Ciencias
Económico Administrativas*

Esta obra se terminó de editar el 26 de octubre de 2023, Villahermosa, Centro, Tabasco, México. El cuidado de la edición estuvo a cargo del autor y del Departamento Editorial Cultural de la Dirección de Difusión Cultural y el Fondo Editorial Universitario.



**UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO**

“ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE”



DIVISIÓN ACADÉMICA
DE CIENCIAS
ECONÓMICO
ADMINISTRATIVAS



C O L E C C I Ó N

MANUEL A. PÉREZ SOLÍS

Administración, Contabilidad y Mercadotecnia