

ISSN 2523-2479

Volumen 3, Número 10 — Octubre — Diciembre - 2019

Revista de Pedagogía Crítica



ECORFAN-Perú

Editor en Jefe

OLIVES-MALDONADO, Carlos. MsC

Directora Ejecutiva

RAMOS-ESCAMILLA, María. PhD

Director Editorial

PERALTA-CASTRO, Enrique. MsC

Diseñador Web

ESCAMILLA-BOUCHAN, Imelda. PhD

Diagramador Web

LUNA-SOTO, Vladimir. PhD

Asistente Editorial

REYES-VILLO, Angélica. BsC

Traductor

DÍAZ-OCAMPO, Javier. BsC

Filóloga

RAMOS-ARANCIBIA, Alejandra. BsC

Revista de Pedagogía Crítica, Volumen 3, Número 10, de Octubre a Diciembre - 2019, es una revista editada trimestralmente por ECORFAN-Perú. La Raza Av. 1047 No.- Santa Ana, Cusco-Perú. Postcode: 11500. WEB: www.ecorfan.org/republicoferu, revista@ecorfan.org. Editor en Jefe: OLIVES-MALDONADO, Carlos. MsC. ISSN: 2523-2479. Responsables de la última actualización de este número de la Unidad de Informática ECORFAN. ESCAMILLA-BOUCHÁN, Imelda, LUNA-SOTO, Vladimir, actualizado al 31 de Diciembre del 2019.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente las opiniones del editor de la publicación.

Queda terminantemente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin permiso del Centro Español de Ciencia y Tecnología.

Revista de Pedagogía Crítica

Definición del Research Journal

Objetivos Científicos

Apoyar a la Comunidad Científica Internacional en su producción escrita de Ciencia, Tecnología en Innovación en el Área de Humanidades y Ciencias de la Conducta, en las subdisciplinas de La pedagogía como ciencia de la educación, pedagogía comparada, pedagogía crítica, pedagogía libertaria, pedagogía cibernética, debate entre pedagogía y ciencias de la educación, comparativos entre pedagogía y andrología.

ECORFAN-México S.C es una Empresa Científica y Tecnológica en aporte a la formación del Recurso Humano enfocado a la continuidad en el análisis crítico de Investigación Internacional y está adscrita al RENIECYT de CONACYT con número 1702902, su compromiso es difundir las investigaciones y aportaciones de la Comunidad Científica Internacional, de instituciones académicas, organismos y entidades de los sectores público y privado y contribuir a la vinculación de los investigadores que realizan actividades científicas, desarrollos tecnológicos y de formación de recursos humanos especializados con los gobiernos, empresas y organizaciones sociales.

Alentar la interlocución de la Comunidad Científica Internacional con otros centros de estudio de México y del exterior y promover una amplia incorporación de académicos, especialistas e investigadores a la publicación Seriada en Nichos de Ciencia de Universidades Autónomas - Universidades Públicas Estatales - IES Federales - Universidades Politécnicas - Universidades Tecnológicas - Institutos Tecnológicos Federales - Escuelas Normales - Institutos Tecnológicos Descentralizados - Universidades Interculturales - Consejos de CyT - Centros de Investigación CONACYT

Alcances, Cobertura y Audiencia

Revista de Pedagogía Crítica es un Research Journal editado por ECORFAN-México S.C en su Holding con repositorio en Perú, es una publicación científica arbitrada e indizada con periodicidad trimestral. Admite una amplia gama de contenidos que son evaluados por pares académicos por el método de Doble-Ciego, en torno a temas relacionados con la teoría y práctica de la Pedagogía como Ciencia de la educación, Pedagogía comparada, Pedagogía crítica, Pedagogía libertaria, Pedagogía cibernética, Debate entre Pedagogía y Ciencias de la educación, Comparativos entre Pedagogía y Andrología con enfoques y perspectivas diversos, que contribuyan a la difusión del desarrollo de la Ciencia la Tecnología e Innovación que permitan las argumentaciones relacionadas con la toma de decisiones e incidir en la formulación de las políticas internacionales en el Campo de las Humanidades y Ciencias de la Conducta. El horizonte editorial de ECORFAN-México® se extiende más allá de la academia e integra otros segmentos de investigación y análisis ajenos a ese ámbito, siempre y cuando cumplan con los requisitos de rigor argumentativo y científico, además de abordar temas de interés general y actual de la Sociedad Científica Internacional.

Consejo Editorial

MOLAR - OROZCO, María Eugenia. PhD
Universidad Politécnica de Catalunya

MONTERO - PANTOJA, Carlos. PhD
Universidad de Valladolid

MARTINEZ - LICONA, José Francisco. PhD
University of Lehman College

AZOR - HERNÁNDEZ, Ileana. PhD
Instituto Superior de Arte

SANTOYO, Carlos. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

ARELLANEZ - HERNÁNDEZ, Jorge Luis. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

OROZCO - RAMIREZ, Luz Adriana. PhD
Universidad de Sevilla

HERNANDEZ-PADILLA, Juan Alberto. PhD
Universidad de Oviedo

MERCADO - IBARRA, Santa Magdalena. PhD
Universidad de Barcelona

BOJÓRQUEZ - MORALES, Gonzalo. PhD
Universidad de Colima

Comité Arbitral

PADILLA - CASTRO, Laura. PhD
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

CHAVEZ - GONZALEZ, Guadalupe. PhD
Universidad Autónoma de Nuevo León

ROMÁN - KALISCH, Manuel Arturo. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

VILLALOBOS - ALONZO, María de los Ángeles. PhD
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

DE LA MORA - ESPINOSA, Rosa Imelda. PhD
Universidad Autónoma de Querétaro

LINDOR, Moïse. PhD
El Colegio de Tlaxcala

GARCÍA - VILLANUEVA, Jorge. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

CORTÉS, María de Lourdes Andrea. PhD
Instituto Tecnológico Superior de Juan Rodríguez

BAZÁN, Rodrigo. PhD
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

CORTÉS - DILLANES, Yolanda Emperatriz. PhD
Centro Eleia

DELGADO - CAMPOS, Genaro Javier. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

Cesión de Derechos

El envío de un Artículo a Revista de Pedagogía Crítica emana el compromiso del autor de no someterlo de manera simultánea a la consideración de otras publicaciones seriadas para ello deberá complementar el Formato de Originalidad para su Artículo.

Los autores firman el Formato de Autorización para que su Artículo se difunda por los medios que ECORFAN-México, S.C. en su Holding Perú considere pertinentes para divulgación y difusión de su Artículo cediendo sus Derechos de Obra.

Declaración de Autoría

Indicar el Nombre de 1 Autor y 3 Coautores como máximo en la participación del Artículo y señalar en extenso la Afiliación Institucional indicando la Dependencia.

Identificar el Nombre de 1 Autor y 3 Coautores como máximo con el Número de CVU Becario-PNPC o SNI-CONACYT- Indicando el Nivel de Investigador y su Perfil de Google Scholar para verificar su nivel de Citación e índice H.

Identificar el Nombre de 1 Autor y 3 Coautores como máximo en los Perfiles de Ciencia y Tecnología ampliamente aceptados por la Comunidad Científica Internacional ORCID - Researcher ID Thomson - arXiv Author ID - PubMed Author ID - Open ID respectivamente

Indicar el contacto para correspondencia al Autor (Correo y Teléfono) e indicar al Investigador que contribuye como primer Autor del Artículo.

Detección de Plagio

Todos los Artículos serán testeados por el software de plagio PLAGSCAN si se detecta un nivel de plagio Positivo no se mandará a arbitraje y se rescindirá de la recepción del Artículo notificando a los Autores responsables, reivindicando que el plagio académico está tipificado como delito en el Código Penal.

Proceso de Arbitraje

Todos los Artículos se evaluarán por pares académicos por el método de Doble Ciego, el arbitraje Aprobatorio es un requisito para que el Consejo Editorial tome una decisión final que será inapelable en todos los casos. MARVID® es una Marca de derivada de ECORFAN® especializada en proveer a los expertos evaluadores todos ellos con grado de Doctorado y distinción de Investigadores Internacionales en los respectivos Consejos de Ciencia y Tecnología el homólogo de CONACYT para los capítulos de América-Europa-Asia-Africa y Oceanía. La identificación de la autoría deberá aparecer únicamente en una primera página eliminable, con el objeto de asegurar que el proceso de Arbitraje sea anónimo y cubra las siguientes etapas: Identificación del Research Journal con su tasa de ocupamiento autoral - Identificación del Autores y Coautores- Detección de Plagio PLAGSCAN - Revisión de Formatos de Autorización y Originalidad-Asignación al Consejo Editorial- Asignación del par de Árbitros Expertos-Notificación de Dictamen-Declaratoria de Observaciones al Autor-Cotejo de Artículo Modificado para Edición-Publicación.

Instrucciones para Publicación Científica, Tecnológica y de Innovación

Área del Conocimiento

Los trabajos deberán ser inéditos y referirse a temas de La pedagogía como ciencia de la educación, pedagogía comparada, pedagogía crítica, pedagogía libertaria, pedagogía cibernética, debate entre pedagogía y ciencias de la educación, comparativos entre pedagogía y andrología y a otros temas vinculados a las Humanidades y Ciencias de la Conducta.

Presentación del Contenido

Como primer artículo presentamos, *Aprendizajes clave y su impacto en el ámbito socioemocional del estudiante de nivel secundaria*, por VILLARREAL-SOTO, Blanca Margarita, RAMOS-JAUBERT Roció Isabel, CEPEDA-GONZALEZ, María Cristina y ESPERICUETA-MEDINA, Marta Nieves, con adscripción en la Universidad Autónoma de Coahuila, como segundo artículo presentamos, *El desarrollo y movilización de competencias reflexivas en la formación de docentes de la Escuela Normal Oficial "Dora Madero"*, por GARCÍA-LÓPEZ, Francisco Enrique, HERNÁNDEZ-VALDEZ, María Magdalena, LUNA-GARCÍA, Luis Alberto y FUENTES-FLORES, Moisés, con adscripción en la Escuela Normal Oficial "Dora Madero", como tercer artículo presentamos, *Relación entre depresión y promedio escolar en estudiantes de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, UJED, campus Durango*, por HERRERA-VARGAS, Isela Vanessa, RÍOS-VALLES, José Alejandro, PÉREZ GONZÁLEZ, Ivonne y VÁZQUEZ-RÍOS, Elda Raquel, con adscripción en la Universidad Juárez del Estado de Durango, como cuarto artículo presentamos, *Manifestaciones y Capacidad de Afrontamiento del Estrés Académico en Estudiantes de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana (FPYTCH) del Estado de Durango*, por FERNÁNDEZ-MOJICA, Leticia, RÍOS-VALLES, José Alejandro, SOTO-RIVERA, Jesús Abraham y VÁZQUEZ RÍOS, Elda Raquel, con adscripción en la Universidad Juárez del Estado de Durango, como último artículo presentamos, *Estrategias didácticas en un entorno universitario como apoyo a la educación presencial*, por NERI-VEGA, Jovita Georgina, QUEZADA-MORENO, Maribel, CORTÉS-ÁLVAREZ, Yolanda y GONZÁLEZ-NERI, Aarón Iván, con adscripción en la Universidad Autónoma de Querétaro.

Contenido

Artículo	Página
Aprendizajes clave y su impacto en el ámbito socioemocional del estudiante de nivel secundaria VILLARREAL-SOTO, Blanca Margarita, RAMOS-JAUBERT Roció Isabel, CEPEDA-GONZALEZ, María Cristina y ESPERICUETA-MEDINA, Marta Nieves <i>Universidad Autónoma de Coahuila</i>	1-8
El desarrollo y movilización de competencias reflexivas en la formación de docentes de la Escuela Normal Oficial “Dora Madero” GARCÍA-LÓPEZ, Francisco Enrique, HERNÁNDEZ-VALDEZ, María Magdalena, LUNA-GARCÍA, Luis Alberto y FUENTES-FLORES, Moisés <i>Escuela Normal Oficial “Dora Madero”</i>	9-15
Relación entre depresión y promedio escolar en estudiantes de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, UJED, campus Durango HERRERA-VARGAS, Isela Vanessa, RÍOS-VALLES, José Alejandro, PÉREZ GONZÁLEZ, Ivonne y VÁZQUEZ-RÍOS, Elda Raquel <i>Universidad Juárez del Estado de Durango</i>	16-26
Manifestaciones y Capacidad de Afrontamiento del Estrés Académico en Estudiantes de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana (FPYTCH) del Estado de Durango FERNÁNDEZ-MOJICA, Leticia, RÍOS-VALLES, José Alejandro, SOTO-RIVERA, Jesús Abraham y VÁZQUEZ RÍOS, Elda Raquel <i>Universidad Juárez del Estado de Durango</i>	27-33
Estrategias didácticas en un entorno universitario como apoyo a la educación presencial NERI-VEGA, Jovita Georgina, QUEZADA-MORENO, Maribel, CORTÉS-ÁLVAREZ, Yolanda y GONZÁLEZ-NERI, Aarón Iván <i>Universidad Autónoma de Querétaro</i>	34-43

Aprendizajes clave y su impacto en el ámbito socioemocional del estudiante de nivel secundaria

Key learning and its impact on the socioemotional area of the secondary level student

VILLARREAL-SOTO, Blanca Margarita†*, RAMOS-JAUBERT Roció Isabel, CEPEDA-GONZALEZ, María Cristina y ESPERICUETA-MEDINA, Marta Nieves

Universidad Autónoma de Coahuila, Facultad. de Ciencia Educación y Humanidades

ID 1^{er} Autor: *Blanca Margarita, Villarreal-Soto* / **ORC ID:** 0000-0001-7435-415X, **Reserche ID Thomsom:** T-1500-2018, **arXiv Author ID,** *Espericueta2018*, **CVU CONACYT ID:** 372705

ID 1^{er} Coautor: *Roció Isabel, Ramos-Jaubert* / **ORC ID:** 0000-0001-9314-8001, **CVU CONACYT ID:** 947979

ID 2^{do} Coautor: *María Cristina, Cepeda-Gonzalez* / **ORC ID:** 0000-0003-3289-5390, **Researcher ID Thomson:** T-1652-2018

ID 3^{er} Coautor: *Marta Nieves, Espericueta-Medina* / **ORC ID:** 0000-0003-0676-2412, **CVU CONACYT ID:** 567204

DOI: 10.35429/JCP.2019.10.3.1.8

Recibido 13 de Agosto, 2019; Aceptado 30 de Diciembre, 2019

Resumen

El avance progresivo de las sociedades como resultado de la globalización, establece un escenario de competencia en el que el individuo debe buscar su mejora continua y el cumplimiento de estándares de profesionalización. Por lo que el objetivo de esta investigación es el conocer las repercusiones que tiene en la calidad educativa la aplicación del nuevo modelo educativo en las instituciones de educación secundaria. La muestra consto de 50 docentes de educación secundaria, con edades de entre los 23 y 45 años. Se aplicó un instrumento con 4 variables señalíticas y 36 variables del fenómeno de estudio, consideradas con una escala de razón decimal; las cuales se procesaron en los programas estadísticos SPSS y Statistica. Los principales resultados muestran que la evaluación del desempeño docente, es significativa para destacar la aplicación de procedimientos didácticos que aseguren el aprendizaje del estudiante. Además, a medida en que se propicie el desarrollo humano y la educación socioemocional se obtendrán resultados satisfactorios en la aplicación del nuevo modelo educativo. Por lo que se propone la realización de foros de mejora continua donde participen alumnos, docentes, directivos, padres de familia y agentes sociales que deriven en la creación de políticas públicas.

Calidad Educativa, Modelo Educativo, Docencia

Abstract

The progressive advancement of societies as a result of globalization establishes a competitive scenario in which the individual must seek continuous improvement and compliance with professionalization standards. Therefore, the objective of this research is to know the repercussions of the application of the new educational model in secondary education institutions on educational quality. The sample consisted of 50 secondary school teachers, aged between 23 and 45 years. An instrument was applied with 4 signalitic variables and 36 variables of the study phenomenon, considered with a scale of decimal ratio; which were processed in the statistical programs SPSS and Statistica. The main results show that the evaluation of teaching performance is significant to highlight the application of didactic procedures that ensure student learning. In addition, as long as human development and socio-emotional education are promoted, satisfactory results will be obtained in the application of the new educational model. Therefore, it is proposed to carry out continuous improvement forums where students, teachers, executives, parents and social agents that derive in the creation of public policies participate.

Educational Quality, Educational Model, Teaching

Citación: VILLARREAL-SOTO, Blanca Margarita, RAMOS-JAUBERT Roció Isabel, CEPEDA-GONZALEZ, María Cristina, ESPERICUETA-MEDINA, Marta Nieves y ALMANZA-SALAZAR, Javier Alejandro. Aprendizajes clave y su impacto en el ámbito socioemocional del estudiante de nivel secundaria. *Revista de Pedagogía Crítica*. 2019, 3-10: 1-8

* Correspondencia al Autor (Correo electrónico: mnieves@uadec.edu.mx)

† Investigador contribuyendo como primer autor.

Introducción

La importancia de la investigación educativa contribuye a la creación de propuestas de mejora del sistema educativo, proponiendo cambios significativos dentro de la curricula y el perfil de los diversos actores del fenómeno educativo. Su trascendencia dentro de diversos campos también ha impactado a los diversos investigadores de las ciencias sociales por medio de estudios metodológicos y estadísticos, los cuales ofrecen una perspectiva cuantitativa de los resultados educativos obtenidos a través de los años en diversos escenarios geográficos.

La presente investigación contribuye a este paradigma realizando un análisis de la calidad educativa dentro del nuevo modelo educativo mexicano para la educación obligatoria, el cual comenzará a implementarse a partir del ciclo escolar 2018-2019 en todos los centros de educación básica y media básica del país. Este modelo, el cual tiene como centro a la escuela, cuenta con el sustento de diversas corrientes humanísticas y cognitivistas, presenta un nuevo esquema de trabajo para el personal docente y administrativo de cada plantel, proponiendo retos y metas que deben ser cumplidos durante un corto tiempo para que su implementación sea exitosa.

Esta investigación se encarga de reunir los datos estadísticos de una población de docentes y sus conocimientos y perspectivas de dicho fenómeno, entrelazando las variables calidad de vida y calidad educativa, las cuales se presentan como contraste de esta investigación.

Junto a la ponderación de datos, se realizó un estudio comparativo y descriptivo de las variables con el fin de buscar validez y confianza de esta investigación.

Acompañado del sustento teórico, se presenta a la vez una serie de discusiones que contrastan los postulados con los resultados obtenidos, estableciendo generalidades que pueden ser extrapoladas a poblaciones con características similares a la observada. Dichas conclusiones permitieron llegar a propuestas de acción e intervención que pueden ser aplicadas en cualquier escenario educativo donde se busque llevar a la práctica los establecido en esta investigación

Planteamiento de la Investigación

Objetivo General

Conocer las repercusiones que tiene en la calidad educativa la aplicación del nuevo modelo educativo en las instituciones de educación secundaria de la ciudad de Saltillo, Coahuila.

Objetivos Específicos

- Analizar la aplicación metodológica de los nuevos planes y programas de estudio
- Establecer las funciones de la figura docente dentro del nuevo modelo educativo
- Inquirir las relaciones existentes entre la calidad de vida y la calidad educativa

Objetivos Estadísticos

- Frecuenciar el comportamiento que tiene el género dentro de la población
- Caracterizar la calidad educativa y su relación con la aplicación del nuevo modelo educativo
- Integrar las estructuras subyacentes del fenómeno y la calidad de vida

Justificación

La presente investigación ratifica su importancia en consideración que el fenómeno de la implementación del nuevo modelo educativo y sus vertientes en planes y programas es un innovador de la calidad educativa.

Los principales beneficiarios son los docentes de educación secundaria de planteles públicos y privados del centro de Saltillo en consideración que a través de los resultados de la investigación se podrán realizar diversas propuestas didácticas aplicables dentro de las nuevas estrategias sugeridas. Sin embargo, todos los docentes de instituciones de educación secundaria de Saltillo serán beneficiarios a través de las estrategias de intervención que resultarán de esta investigación.

A la vez se espera que todos los docentes de educación secundaria sean beneficiados al darse a conocer las generalidades y resultados de esta investigación.

El valor teórico de esta investigación radica en la integración bibliográfica consultada para realizar un estudio integral sobre el nuevo modelo educativo y sus aplicaciones.

El valor metodológico radica en la elaboración de un instrumento que muestre la dinámica entre la muestra y el contraste del tema de la investigación.

Sustento teórico

El avance progresivo de las sociedades como resultado de la globalización, establece un escenario de competencia en el que el individuo debe buscar su mejora continua y el cumplimiento de estándares de profesionalización. Este proceso, obliga a los diversos medios e instituciones que preparan a los individuos a encontrarse en constante actualización. En el caso de la educación, los diversos sistemas educativos declinan por contenidos transversales y competencias disciplinarias que contribuyen a la construcción de una ideología de alcance mundial por medio de una educación de calidad.

Por lo anterior estudios como el de Horswood, D., Baker, J., Fazel, M., Rees, S., Heslop, L., & Silove, D. (2019) sobre Factores escolares relacionados con lo emocional resultados de bienestar y reasentamiento de estudiantes de entornos de refugiados: protocolo para una revisión sistemática en donde se tiene evidencia de que al comprender qué elementos del clima escolar son influyentes en la salud mental y el reasentamiento de los estudiantes, los departamentos de educación y las escuelas pueden canalizar efectivamente su tiempo y recursos limitados para apoyar adecuadamente la población vulnerable.

La calidad educativa de la educación primaria ha sido analizada por diferentes autores, Acuña Gamboa, L. A. (2016) sostiene que el uso reiterado de este concepto en documentos emitidos por los Organismos Internacionales asume diversos significados, los cuales se reproducen de manera acrítica en los planes de desarrollo nacional y sectorial, colocando en un segundo plano la lectura de la realidad social. Por lo que concluye que este proceder responde a los lineamientos de corte internacional pero poco aporta al cambio y la mejora educativa en el país.

Siguiendo con el tema de calidad educativa en un estudio que busca entender la relación estudiante-institución educativa internacional realizado por Bordia, S., Bordia, P., Milkovitz, M., Shen, Y., & Restubog, S. L. D. (2019) se examinó el contenido, la formación y el cumplimiento de su contrato psicológico. En donde los resultados arrojados indican que los estudiantes internacionales utilizan fuentes sociales e institucionales para crear el contrato psicológico, el cual, cuando se cumplió, conduce a resultados educativos y psicológicos positivos, en otras palabras, el que los docentes y el propio estudiante tenga conocimiento del contrato psicológico ayudará a las escuelas a gestionar mejor la relación estudiante-institución y por ende la calidad educativa.

Reynolds, A. J., Ou, S. R., Mondy, C. F., & Hayakawa, M. (2019) realizaron un estudio en el que se revisa lo relacionados con la escuela y los procesos familiares que conducen a efectos de intervención a largo plazo en el que se establece que la ganancias de aprendizaje influye en los programa, la escuela y la familia ya que parten de las políticas estatales para apoyar a los niños de preescolares que tienen necesidades especiales en las aulas de inclusión de preescolares en el estado

Rose, D., Jones Bartoli, A., & Heaton, P. (2019) en su estudio para medir el impacto del aprendizaje musical en el desarrollo del bienestar cognitivo, conductual y socioemocional en los niños los resultados mostraron una asociación significativa entre la aptitud musical y la inteligencia en general no encontrando efectos para la memoria, ni para la integración visual motora o el comportamiento socioemocional, en donde por ejemplo el uso novedoso de la batería de evaluación de movimiento para niños proporciona evidencia de que el aprendizaje musical puede apoyar el desarrollo de la capacidad de un niño para juzgar la distancia, considerar la velocidad, concentrarse y usar sus sistemas nervioso propioceptivo, interoceptivo y exteroceptivo. A lo largo de la historia de la educación en México, esta búsqueda por una educación de calidad se ha visto reflejada en el establecimiento de nuevas reformas y modelos educativos que tienen el fin de adecuar los diversos procesos y legislaciones, así como establecer relaciones proactivas entre los diversos agentes que participan en el proceso educativo, tales como docentes, padres de familia, estudiantes y el entorno.

El gobierno mexicano, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND 2013-2018) se ha propuesto construir un México con educación de calidad para lo cual—... propone implementar políticas de Estado que garanticen el derecho a la educación ... fortalezcan la articulación entre niveles educativos, y los vinculen con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo ... (Gobierno de la República, 2013, p. 59). La educación básica debe ser un punto focal en la formación del individuo, pues es la que brinda herramientas, habilidades y disciplina para poder desarrollarse durante las próximas etapas de su educación. La educación secundaria es la tercera etapa dentro de la educación básica y obligatoria, la cual da continuidad a la educación primaria y es sucedida por el bachillerato. Es por eso que la educación secundaria pretende lograr que los alumnos egresados del nivel de secundaria consoliden un conjunto de rasgos y competencias, no sólo cognitivos, y de manejo de la información, sino también aprendizajes y experiencias relacionados con lo afectivo, la convivencia y el desenvolvimiento de la vida en sociedad; que les permitan desenvolverse con éxito en un mundo de constante cambio.

Metodología

Interrogante de investigación

¿Cómo repercute en la calidad educativa la aplicación del nuevo modelo educativo en las instituciones de educación secundaria de la ciudad de Saltillo, Coahuila?

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es la relación de la aplicación metodológica de los nuevos planes y programas de estudio con el ámbito socioemocional?
- ¿Cuáles son las funciones de la figura docente dentro del nuevo modelo educativo?
- ¿Cuál es la relación existente entre la calidad de vida y la calidad educativa?

Preguntas estadísticas

- ¿Cuál es el comportamiento que tiene el género dentro de la población?
- ¿Cuál es la relación de la calidad educativa respecto a la aplicación del nuevo modelo educativo?

- ¿Cómo se integran las estructuras subyacentes del fenómeno y la calidad de vida

Muestra

50 docentes de planteles de educación secundaria de carácter público y privado del centro de Saltillo, Coahuila

Características de los sujetos

Los sujetos que participarán en la aplicación del instrumento creado para esta investigación son docentes de escuelas secundarias del centro de la ciudad de Saltillo, Coahuila; el género de los sujetos son en mayoría mujeres oscilando entre la edad de 23 a 45 años. Dichos participantes muestran conductas un tanto diversas, desde la imposición de un respeto severo hasta un sentido de la confianza con sus alumnos. La mayoría de ellos se muestra preparados al momento de estar frente al grupo, indicando la posesión de un dominio del tema y planificación anticipada.

Conceptualización de ejes

Modelo Educativo: Orientación pedagógica que rige a un sistema educativo dentro de la elaboración de programas de estudio y sistematización de procesos de enseñanza y aprendizaje.

Calidad Educativa: Efectos positivamente valorados por la sociedad respecto del proceso de formación que llevan a cabo las personas dentro de su formación académica.

Calidad de Vida: Percepción que un individuo tiene dentro del contexto económico, social, cultural en los que vive y en relación con sus objetivos y sus normas

Instrumento

El instrumento que se utilizó posee del lado izquierdo en la parte superior el logo de la universidad, del lado derecho el escudo de la facultad de Ciencias, Educación y Humanidades, así como el nombre de estas dos instituciones, posteriormente se encuentran las variables señalíticas edad, género, ultimo grado de estudios y tipo de institución en que se labora.

Debajo de éstas se pueden encontrar las instrucciones para contestar la encuesta. La escala, que representa cada uno de los números va desde el 0 hasta el 10, donde el 0 indica la ausencia de frecuencia y el 10 la máxima frecuencia. Al final, se agradece a todas las personas que ayudaron a que esta investigación sea posible.

Prueba piloto

Una vez que se construyó el primer instrumento, fue aplicado a una muestra de 20 sujetos. Tras esta aplicación, se mostró que el resultado de las observaciones arrojaba resultados altos a la prueba de ítems, sesgando la información. Se revisó nuevamente los ítems reconstruyendo la operacionalización de variables, pasando a una nueva aplicación de 20 observaciones, donde se pudo notar resultados favorables para validar el instrumento.

Procesamiento de información

Con el objetivo de dar explicación a los ejes de investigación que conforman el fenómeno de estudio, se procesaron las frecuencias del instrumento de investigación a través del programa Statistic con la finalidad de caracterizar tanto a la población como al fenómeno de estudio a través de: frecuencias y porcentajes, caracterización y correlación.

Con el objeto de trabajar con exactitud y precisión, se desarrolló un análisis entre medias y medianas encontrando que no había diferencias significativas, por lo tanto, se procedió a trabajar con estadística paramétrica.

Resultados

Frecuencias y Porcentajes

A continuación, se presenta en análisis de las variables señalíticas género, edad, ultimo grado de estudios y tipo de institución en que labora.

Variable Género

En la tabla inferior se presenta el procesamiento de información de la variable género, la cual se encuentra representada por las categorías masculino y femenino.

Se observa que la población la constituyen 50 docentes de escuelas secundarias, en los cuales se indica respecto a la variable género que 26 son del género masculino, representando a un 52% de la población, mientras que el 48% está representado por el género femenino. Se infiere que la extrapolación con el mayor grado de validez es para el género masculino, pues es el que se encuentra con mayor representación T de Student

Con la finalidad de comparar muestras a través de sus medias aritméticas y encontrar diferencias significativas dependiendo de la edad, genero, institución y semestre, se muestran a continuación análisis comparativos con la prueba t de student para muestras independientes con un valor probable de error menor a 0.05 ($p < 0.05$), los valores estadígrafos que aparecen en este análisis son los valores de la muestra de cada grupo de análisis (Media (X) de los grupos), el valor de la prueba t (t-valor), los grados de libertad (df) y la probabilidad del nivel de error (p) . Para el primer comparativo se toma como variable agrupadora edad con estrategia didáctica.

Del análisis se observa que las variables, juego de roles y uso de computadora destacan en el comparativo donde se observa que los alumnos de 15 años trabajan mejor por medio de la estrategia didáctica de juego de roles, por otro lado, podemos ver que los estudiantes de esta edad se familiarizan más con el uso de computadoras para su actividad escolar. Por lo tanto, se infiere que los alumnos de bachillerato dominan mejor los recursos tecnológicos que se le asignan a su institución, siendo así una gran ayuda para poder tener una mejor actividad escolar. Como segundo comparativo se toma como variable agrupadora género con estilo de aprendizaje y estrategias didácticas

Del análisis se observa que dentro de los estudiantes de género masculino tienen un mayor uso de plataformas virtuales más adecuado el uso de la realización de líneas del tiempo como estrategia didáctica en comparación con las estudiantes de género femenino, pero por otro lado se observa que las alumnas buscan diferentes variantes de aprendizaje, ya que piensan que buscan otras alternativas en lugar de seguir la misma línea de trabajo tal y como se observa que los alumnos si la siguen como estilo de aprendizaje.

Por lo tanto, se infiere que los estudiantes de sexo masculino realizan con mayor facilidad las actividades por medio del uso de plataformas virtuales, así como las estudiantes de género femenino realizan las actividades yéndose por la misma línea de trabajo, mientras que los de género masculino buscan alternativas para llegar a cumplir sus objetivos

Como tercer comparativo se toma como variable agrupadora institución con estilos de aprendizaje y estrategias didácticas.

Del análisis se observa que dentro de los dos bachilleratos los alumnos del Ateneo Fuente piensan que las mejores estrategias didácticas que pueden aplicar los docentes es por medio de proyectos, consultas, líneas del tiempo, apuntes, ensayos, así como creen que es más viable el uso de computadoras, la realización de discusiones, el aplicar tutorías y el aprendizaje por medio de simulaciones, mientras que los alumnos de la Mariano Narváez Turno Matutino dudan que esto sea de mayor impacto para su aplicación dentro del aula, por otro lado se puede apreciar que los alumnos del Ateneo Fuente buscan las razones detrás de cada hecho con el cual trabajan, así como examinan la información antes de ser procesada, a diferencia de los alumnos de la Mariano Narváez, los del Ateneo suponen que la vida es una aventura. Mientras que los alumnos de la Mariano buscan alternativas de aprendizaje así dejando ver que los alumnos del Ateneo buscan seguir la misma línea de trabajo, pero eso si realizan las actividades paso a paso.

Así que, se infiere que los estudiantes del Ateneo Fuente utilizan más estrategias didácticas y, por lo tanto, identifican las actividades que realizan en el aula, así como realizan más reuniones de tutorías.

Como cuarto comparativo se toma como variable agrupadora semestre con estrategia didáctica y creatividad.

Del análisis se puede observar que los alumnos de segundo semestre optan por tomar la estrategia didáctica de juego de roles, así como también ven a los maestros como guía, por otro lado, los alumnos de cuarto semestre realizan sus actividades apoyándose de mejor manera con el uso de la imaginación.

Por lo tanto, se infiere que los alumnos de cuarto semestre tienen imaginación ya que, involucran situaciones por las que se han enfrentado, así siendo más ágiles al momento de ser creativos, por otro lado, los alumnos de segundo semestre requieren más apoyo del docente como guía.

Análisis Factorial

Este análisis se realizó con el procedimiento de principales componentes que sustentan la propuesta de innovación, con rotación de factores varimax normalizado, con un nivel probable de error $p \leq .05$, un $r = 0.17$ y un nivel de confianza de 99.95%. Se obtienen 21 factores, con un eigenvalor mínimo de 1, esta marca un total de 72.46% de explicación del fenómeno de estudio, el cual se exhibe el factor 2, siendo aquí donde se prospecta la propuesta de innovación educativa y los factores 4,6,8,9 y 13 lo sustentan.

La invención en la creatividad, su estilo de aprendizaje y su estrategia didáctica

El factor 2, denominado El uso integrado de los estilos de aprendizaje con las estrategias didácticas, potencia la creatividad desde la invención, la diversidad y esto hace que se fortalezca su imaginación, por otro lado, se puede inferir que los estudiantes de estos bachilleratos suponen que las estrategias didácticas de proyectos son importantes para la realización de clases, esto puede hacer que dentro del aula se implementen las actividades lúdicas, estas harán que se fortalezca la convivencia de los alumnos, por lo tanto, las exposiciones, actividades por competencias y diversas actividades áulicas serán de mayor impacto.

Por otro lado, argumentan que la realización de tareas, consultas, ensayos, resúmenes benefician el reforzamiento de las habilidades extracurriculares, así como la realización de actividades que les muestren diversas variantes que pueden ser implementadas para que sean de gran utilidad a menudo, así también sea información que les muestren las razones por las que están estudiando. Y es aquí donde se presenta la imaginación que los alumnos argumentan, ya que, es aquí donde esta se potencializa, así como la habilidad de invención por parte de los estudiantes.

Conclusiones

El desarrollo de las estrategias pedagógicas tiene impacto en el contexto del desarrollo de los estudiantes en el aula, es por eso que es necesario que los docentes a la hora de desarrollar una clase estén conscientes de los diferentes procesos que los estudiantes deben desarrollar en el aula.

Los recursos tecnológicos y las estrategias de los docentes deben de salir a flote, ya que cada alumno tiene diferente forma de aprender, de recabar información y de resolver diferente problemática, no obstante que la formación de los estudiantes está guiada por las habilidades de los docentes, que están encargados de realizar actividades con diferente método, para llevar a cabo un mejor aprendizaje de los estudiantes.

A través de distintas estrategias de aprendizaje, el estudiante podrá desarrollar diversos recursos que le ayudarán dentro de sus procesos educativos y, en general, a desarrollarse en cualquier contexto social.

Es importante que en los procesos educativos los estudiantes no solo desarrollen y adquieran nuevos conocimientos, sino la habilidad de generar sus propias ideas y su inteligencia emocional, a través de un acompañamiento socioemocional escolar reflejado en el desempeño satisfactorio del alumno y su desenvolvimiento en el entorno

Referencias

Acuña Gamboa, L. A. (2016). La calidad de la educación básica vista desde los Organismos Internacionales: El caso del BID, la OCDE y UNESCO. En L. A. Acuña Gamboa & F. Santillán Campos (Coords.), *La investigación científica en Chiapas: Enfoques y perspectivas regionales* (pp.23-39). Guadalajara: CONACyT, Universidad Complutense de Madrid y CENID

Beckman. (2013). *Modelos de estilos de aprendizaje: una*. Bogotá, Colombia. : Revista Colombiana.

Bordia, S., Bordia, P., Milkovitz, M., Shen, Y., & Restubog, S. L. D. (2019). What do international students really want? An exploration of the content of international students'

psychological contract in business education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1488-1502.

Garcia. (2005). Estilos de aprendizaje. *Estilos de aprendizaje*, 2.

Goñi. (2005). una versión crítica del concepto de creatividad . *ACTUALIDADES INVESTIGATIVAS EN EDUCACION*, 4.

Gobierno de la República. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>

Hernández. (20 de noviembre de 2005). *Rrevisión de literatura: Estilos de aprendizaje*. Recuperado el 4 de Mayo de 2019, de https://www.researchgate.net/publication/327336234_Revision_de_literatura_estilos_de_aprendizaje

Horswood, D., Baker, J., Fazel, M., Rees, S., Heslop, L., & Silove, D. (2019). School factors related to the emotional wellbeing and resettlement outcomes of students from refugee backgrounds: protocol for a systematic review. *Systematic reviews*, 8(1), 107

Hoz, A. c. (20 de Noviembre de 2005). *Revisión de literatura: Estilos de aprendizaje*. Recuperado el 4 de mayo de 2019, de https://www.researchgate.net/publication/327336234_Revision_de_literatura_estilos_de_aprendizaje

Hoz, Z. c. (2015). Estilos de aprendizaje . *Revisión de estilos de aprendizaje*, 3.

Márquez. (4 de Noviembre de 2005). *Rrevisión de literatura: estilos de aprendizaje*. Recuperado el 5 de Mayo de 2019, de https://www.researchgate.net/publication/327336234_Revision_de_literatura_estilos_de_aprendizaje

Monreal. (20 de Junio de 2005). *UNA REVISIÓN CRÍTICA DEL CONCEPTO DE CREATIVIDAD*. Recuperado el 5 de Mayo de 2019, de <file:///F:/Extra%20Innovaci%C3%B3n%20educativa/Vista%20de%20Una%20revisi%C3%B3n%20cr%C3%ADtica%20del%20concepto%20de%20creatividad.html>.

Reynolds, A. J., Ou, S. R., Mondí, C. F., & Hayakawa, M. (2019). 10 School-Related and

Rose, D., Jones Bartoli, A., & Heaton, P. (2019). Measuring the impact of musical learning on cognitive, behavioural and socio-emotional wellbeing development in children. *Psychology of Music*, 47(2), 284-303.

Family Processes Leading to Long-Term Intervention Effects. Sustaining Early Childhood

Learning Gains: Program, School, and Family Influences, 235.

Schmeck, c. p. (1996). Los estilos de aprendizaje y el rendimiento en Ciencias Sociales. *Anales de psicología*, 156-166.

Torres. (20 de Junio de 2005). *UNA REVISIÓN CRÍTICA DEL CONCEPTO DE CREATIVIDAD*. Recuperado el 4 de Mayo de 2019, de file:///F:/Extra%20Innovaci%C3%B3n%20educativa/Vista%20de%20Una%20revisi%C3%B3n%20cr%C3%ADtica%20del%20concepto%20de%20creatividad.html

Trigo. (2005). *UNA REVISIÓN CRÍTICA DEL CONCEPTO DE CREATIVIDAD. ACTUALIDADES INVESTIGATIVAS EN EDUCACION*, 4

El desarrollo y movilización de competencias reflexivas en la formación de docentes de la Escuela Normal Oficial “Dora Madero”

The development and mobilization of reflexive skills in teacher training of the Official Normal School "Dora Madero"

GARCÍA-LÓPEZ, Francisco Enrique*†, HERNÁNDEZ-VALDEZ, María Magdalena, LUNA-GARCÍA, Luis Alberto y FUENTES-FLORES, Moisés

Escuela Normal Oficial “Dora Madero”. Secretaría de Educación de Coahuila

ID 1^{er} Autor: *Francisco Enrique, García-López* / ORC ID: 0000-0002-2970-8382

ID 1^{er} Coautor: *María Magdalena, Hernández-Valdez* / ORC ID: 0000-0002-5535-7301

ID 2^{do} Coautor: *Luis Alberto, Luna-García* / ORC ID: 0000-0002-0042-2209

ID 3^{er} Coautor: *Moisés, Fuentes-Flores* / ORC ID: 0000-0002-3391-2132

DOI: 10.35429/JCP.2019.10.3.9.15

Recibido 16 de Agosto, 2019; Aceptado 30 de Diciembre, 2019

Resumen

El proceso de enseñanza aprendizaje implica un enfoque reflexivo del acto de enseñar. La reflexión es un componente esencial de todos los procesos inherentes a la formación de docentes. Es imprescindible fomentarla para potencializar el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas. Los actuales enfoques implican que los formadores de formadores transformen su práctica y los docentes en formación desarrollen diversas competencias para enfrentar los desafíos de la implementación de modelos educativos. El estudio es descriptivo, correlacional y factorial, además está basado en la investigación acción. La problemática parte de las diversas tensiones sobre el desarrollo de habilidades metacognitivas, (reflexión del aprendizaje, reflexión en y sobre la acción y la práctica reflexiva. En la formación de docentes, los procesos de reflexión se han ido fortaleciendo, por ello, este estudio se realizó para identificar los factores que facilitan el desarrollo de estas habilidades, las variables que están relaciones, el impacto de los procesos en el desarrollo de competencias y para conocer las acciones que realizan los profesores en los ambientes de aprendizaje. Actualmente el paradigma reflexivo ha cobrado un importante auge en las instituciones de educación superior porque se esta reconociendo la importancia del desarrollo de esta importante habilidad cognitiva.

Formación docente, Habilidades metacognitivas, Práctica reflexiva

Abstract

The teaching-learning process implies a reflexive approach to the act of teaching. Reflection is an essential component of all processes inherent in teacher training. It is essential to encourage it to potentiate the development of cognitive and metacognitive skills. Current approaches imply that trainers transform their practice and teachers in training develop various skills to meet the challenges of implementing educational models. The study is descriptive, correlational and factorial, and is also based on action research. The problematic part of the various tensions about the development of metacognitive skills, (reflection of learning, Reflection in and about reflective action and practice. In teacher training, reflection processes have been strengthened, therefore, this study It was carried out to identify the factors that facilitate the development of these skills, the variables that are related, the impact of the processes in the development of competences and to know the actions that teachers perform in learning environments. It has gained a significant boom in higher education institutions because the importance of developing this important cognitive ability is being recognized.

Teacher training, Metacognitive skills, Reflective practice

Citación: GARCÍA-LÓPEZ, Francisco Enrique, HERNÁNDEZ-VALDEZ, María Magdalena, LUNA-GARCÍA, Luis Alberto y FUENTES-FLORES, Moisés. El desarrollo y movilización de competencias reflexivas en la formación de docentes de la Escuela Normal Oficial “Dora Madero”. Revista de Pedagogía Crítica. 2019, 3-10: 9-15

* Correspondencia al Autor (Correo electrónico: kikinkike@hotmail.com)

† Investigador contribuyendo como primer autor.

Introducción

La formación docente es un proceso complejo, entre otros aspectos, implica la planificación, implementación y la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje; la realización de jornadas de práctica profesional; procesos sistemáticos de seguimiento, análisis, evaluación, reflexión, etc.

En los planes de estudio vigentes de la licenciatura en educación primaria (plan 2012 y 2018), el desarrollo de habilidades, entre ellas, las cognitivas son parte fundamental del modelo educativo para la formación inicial docente. Estas son herramientas indispensables para la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende (Sep, 2012).

Es indiscutible que, en los estudiantes, mayormente, entre los que cursan los primeros semestres, se les dificultan los procesos de reflexión sobre el aprendizaje y otros aspectos inherentes a su formación. En el resto, particularmente de los semestres del 6 al 8vo, estas habilidades se han desarrollado en mayor medida, sin embargo, aún se siguen presentando oportunidades de mejora, las cuales son evidentes al momento de que estos realizan ejercicios de análisis y reflexión sobre su propio aprendizaje y/o de las jornadas de práctica profesional.

En la acción docente, la reflexión es sustancial en el acompañamiento académico para incidir en la adquisición de diversos saberes. La reflexión está directamente relacionada con los procesos cognitivos y socio-afectivos, porque implica desarrollar cierto conjunto de habilidades intelectuales y asumir de manera crítica el proceso de reflexión, lo que implica regular las emociones y sentimientos. Desde la perspectiva de diversos autores, la reflexión contribuye en la metacognición, la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje y en el cambio de actitud al regular de manera crítica lo socio emocional.

Para el estudio se plantearon interrogantes, hipótesis y objetivos.

Preguntas de investigación

¿Qué factores están relacionados con el desarrollo de la reflexión?

¿Cuáles son los efectos de los procesos metacognitivos en el aprendizaje y desempeño de los estudiantes durante las jornadas de práctica profesional?

Hipótesis

El desarrollo de la actitud reflexiva modela la forma durable de la capacidad de aprender, de reflexionar sobre la acción y de transformarla.

Objetivos de investigación

- Explorar los procesos de metacognición que se implementan en los ambientes de aprendizaje de la escuela normal.
- Conocer las relaciones entre los procesos y estrategias que se desarrollan en las aulas de clase.
- Identificar las principales dimensiones y factores relacionados con el desarrollo de competencias reflexivas en la formación de docentes.

Metodología a desarrollar

Se aplicó el enfoque cuantitativo para explorar el fenómeno, elaborar descripciones generales e identificar relaciones entre las variables. La investigación está en sus primeras etapas. La muestra para el estudio cuantitativo fue de 68 escolares del ciclo 2018-2019 del 2do, 4to, 6to y 8vo semestres. La recogida de datos fue a través de encuestas tipo Likert. El objeto de estudio, en este caso, lo son el desarrollo de habilidades de reflexión, la reflexión sobre el aprendizaje y la reflexión sobre las prácticas profesionales.

La encuesta tipo Likert se conformó con 17 variables relacionadas con la formación de estudiantes y practicantes reflexivos basado en los postulados de Perrrenoud (2004), Cerecero (2016) además de diversas propuestas teóricas y metodológicas, entre ellas las de Valladares (2011), Scallon, 2000, citado en Fernández, 2010, Gutiérrez, (s.f.), entre otros.

Resultados

Los datos recopilados obtuvieron un 88% de confiabilidad y un nivel de error del 12% (Alpha de Cronbach). El estudio exploratorio permitió conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre el fenómeno de estudio.

Estos manifiestan que en los ambientes de aprendizaje de la escuela normal, los procesos de reflexión están contribuyendo a formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia ($x=4.3$), producto de la formación continua para el desarrollo del saber analizar y de la actitud reflexiva ($x=4.3$), aunado a que en el diseño del plan de formación, este está siendo organizado alrededor de las competencias ($x=4.2$). Los resultados de estas variables permiten identificar las variables relacionadas con el desarrollo de la reflexión.

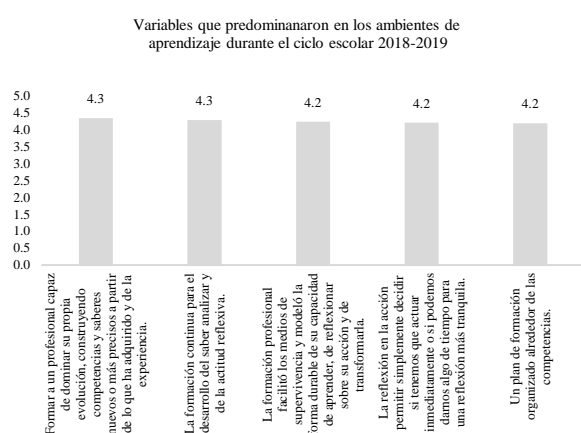


Gráfico 1 Variables que predominaron en los ambientes de aprendizaje

Desde la perspectiva de los sujetos de estudio, estos plantean que en el proceso de enseñanza aprendizaje se están fomentando: La reflexión en la acción, lo que provoca a menudo una reflexión sobre la acción, porque pone «en reserva» cuestiones imposibles de tratar en el momento, pero que el estudiante/practicante quiere volver a analizar «con más calma»; los educandos consideran que el desarrollar la actitud reflexiva está facilitando la adquisición de conocimientos y el saber-hacer correspondientes; los primeros resultados del estudio señalan que la formación que están recibiendo los estudiantes está modelando de forma durable su capacidad para aprender ($x=4.2$) además, de reflexionar sobre su acción y de transformarla.

Esta triada de indicadores obtuvo una media de $x=4.2$. estos datos evidencian que los estudiantes están desarrollando la capacidad de reflexionar sobre el sistema y las estructuras de la acción individual o colectiva.

La actividad reflexiva no es ajena a los procesos de planeación ni de evaluación, sino que está estrechamente vinculada con la planeación didáctica y la evaluación auténtica, es decir, a la evaluación formativa del aprendizaje y de las competencias, en donde la retroalimentación por parte del docente es un elemento fundamental e imprescindible, para contribuir en el desarrollo de habilidades metacognitivas. Ver Tabla 1 ¿En qué se centran los ambientes de aprendizaje?

Variables	Media	DS
Formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia.	4.3	0.52
La formación continua para el desarrollo del saber analizar y de la actitud reflexiva.	4.3	0.29
La formación profesional facilitó los medios de supervivencia y modeló la forma durable de su capacidad de aprender, de reflexionar sobre su acción y de transformarla.	4.2	0.29
La reflexión en la acción permitir simplemente decidir si tenemos que actuar inmediatamente o si podemos darnos algo de tiempo para una reflexión más tranquila.	4.2	0.29
Un plan de formación organizado alrededor de las competencias.	4.2	0.51
Desarrollar la actitud reflexiva y facilitar los conocimientos y el saber-hacer correspondientes	4.1	0.51
Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el sistema y las estructuras de la acción individual o colectiva.	4.1	0.62
La reflexión en la acción	4.1	0.45
Formación orientada al análisis de las prácticas profesionales y a los procedimientos de formación docente.	4.1	0.67
La evaluación formativa de las competencias.	4.0	0.67
Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la acción en el recorrido previo y posterior de los momentos de compromiso intenso con una tarea o una interacción.	4.0	0.72
Desarrollar, más allá de lo que cada uno hace espontáneamente, la capacidad de reflexionar en plena acción.	4.0	0.58
Una transposición didáctica fundada en el análisis de la práctica y de sus transformaciones.	4.0	0.51
Multiplicar las ocasiones para que los estudiantes en las aulas y en prácticas se forjen esquemas generales de reflexión.	4.0	0.83
Una verdadera articulación entre teoría y práctica.	4.0	0.49
Una reflexión regular y precisa sobre la mayor parte de las acciones singulares, en curso, pasadas o previstas.	3.9	0.49
Un entrenamiento cognitivo más intenso y controlado	3.8	0.51

Tabla 2 ¿En qué se centran los ambientes de aprendizaje?

La evaluación formativa de las competencias ($X=4.0$) en la escuela normal ha mejorado, en comparación con otros ciclos escolares, lo que está favoreciendo una mejor medición del desarrollo de estas.

Para los estudiantes la reflexión en la acción les está permitiendo decidir si tienen que actuar inmediatamente o si pueden darse algo de tiempo para una reflexión más tranquila, aunado al desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre la acción, en el recorrido previo y posterior de los momentos de compromiso intenso con una tarea o una interacción. Por ello es importante desarrollar, más allá de lo que cada uno hace espontáneamente, la capacidad de reflexionar en plena acción.

Este primer acercamiento al fenómeno de estudio (exploratorio/descriptivo) ha permitido reconocer lo que está pasando en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas. Es evidente que los procesos de reflexión están aportando importantes beneficios. Los resultados demuestran que durante la formación inicial de docentes se está haciendo énfasis en: un entrenamiento cognitivo más intensivo y controlado; una formación más orientada al análisis de las prácticas profesionales y a los procedimientos de formación docente; el fortalecimiento de la articulación entre teoría y práctica; una reflexión más regular y precisa sobre la mayor parte de las acciones singulares, en curso, pasadas o previstas; multiplicando las ocasiones para que los estudiantes en las aulas y en prácticas se forjen esquemas generales de reflexión; y una transposición didáctica fundada en el análisis de la práctica y de sus transformaciones.

El desarrollo de habilidades metacognitivas en la formación de docentes

Para conocer posibles relaciones entre las variables del instrumento, se realizó un estudio correlacional, ya que este permite identificar como se asocian variables mediante un patrón predecible para un grupo o población. Este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. (Hernández, 2016). Las variables Un plan de formación organizado alrededor de las competencias y La formación continua para el desarrollo del saber analizar y de la actitud reflexiva obtuvieron un grado de vinculación o correlación significativa de $r=0.619$ en el nivel 0,01 (bilateral), las variables

La formación profesional facilitó los medios de supervivencia y modeló la forma durable de su capacidad de aprender, de reflexionar sobre su acción y de transformarla y Una reflexión regular y precisa sobre la mayor parte de las acciones singulares, en curso, pasadas o previstas fue de $r=0.562$, otras correlaciones significativas bilaterales los fueron La evaluación formativa de las competencias y Un entrenamiento cognitivo más intensivo y controlado con $r=0.545$; Multiplicar las ocasiones para que los estudiantes en las aulas y en prácticas se forjen esquemas generales de reflexión y Formación orientada al análisis de las prácticas profesionales y a los procedimientos de formación docente con una correlación de $r:0.523$.

Los anteriores coeficientes de correlación son importantes porque ayudan a explicar lo que está sucediendo en la formación de docentes.

La evaluación formativa de las competencias y los esquemas generales de reflexión

En la tabla 2, se observa que resultaron dos factores, que subyacen del método de extracción Análisis de componentes principales, de tal modo que se relacionaron 17 variables, para obtener los atributos de la propuesta, con un nivel de explicación del 44.58 %. En cuanto a la formación docente a través de la planeación y evaluación por competencias para el desarrollo de capacidades reflexivas.

Eigen Value	% Total de la Varianza	Valores Propios Acumulados	Acumulado %
5.908	34.754	5.908	34.754
1.671	44.584	1.671	44.584

Tabla 2

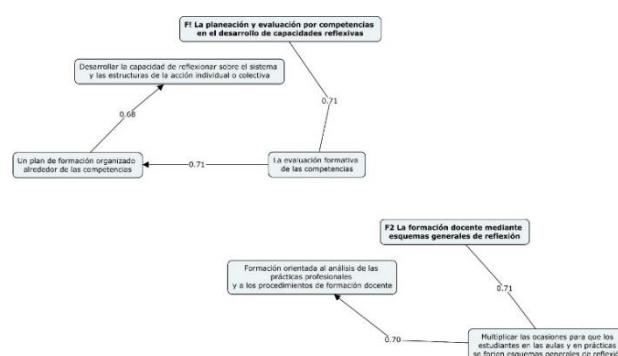


Figura 1 La relación interfactorial entre la planeación y evaluación por competencias en el desarrollo de capacidades reflexivas y la formación docente mediante esquemas generales de reflexión

Lectura Interfactorial

La planeación y evaluación por competencias en el desarrollo de capacidades reflexivas (F1) a partir de la formación docente mediante esquemas generales de reflexión (F2)

Análisis Integracional Factor 1

En la gráfica anterior se observa que la evaluación formativa de las competencias aunado al diseño de un plan basado en competencias está favoreciendo en los estudiantes el desarrollo de la capacidad reflexiva sobre el sistema y las estructuras de la acción tanto en el ámbito individual como colectivo. Perrenoud (2004) plantea que este tipo de reflexión sobre las estructuras de la acción tiene sus raíces, en general, en una reflexión regular y precisa sobre la mayor parte de las acciones singulares, en curso, pasadas o previstas.

Este mismo autor plantea que en un primer nivel, la reflexión sobre nuestro sistema de acción cuestiona los fundamentos racionales de la acción: las informaciones disponibles, su tratamiento, los conocimientos y los métodos con los que nos ayudamos.

Análisis Integracional Factor 2

En el segundo factor se muestra que la formación docente se está realizando mediante esquemas generales de reflexión como consecuencia de las múltiples ocasiones en que los estudiantes en las aulas y en las prácticas profesionales la están fomentando. Dicha formación orientada al análisis de las prácticas profesionales y a los procedimientos de formación docente se sustentan en los postulados de la práctica reflexiva, la cual se aprende con un entrenamiento intensivo, característica primordial de la reflexividad.

Conclusiones

Los primeros hallazgos del estudio han permitido identificar factores que están relacionados con el desarrollo de la reflexión y conocer cuáles son los efectos de los procesos metacognitivos en el aprendizaje y desempeño de los estudiantes durante las jornadas de práctica profesional, particularmente desde la perspectiva los estudiantes.

Al principio se advirtió que los estudiantes de octavo semestre no tenían mucha disposición, fue la primera impresión, para responder los cuestionarios, dialogar y realizar los análisis de la jornada de práctica profesional, en comparación con los estudiantes de recién ingreso.

Este fenómeno también se identificó en menor medida entre los alumnos de quinto semestre. Entre los principales argumentos, destacaron que tenían demasiado trabajo de planeación, diseño de formatos y recursos, revisión de tareas, elaboración del diario de campo/trabajo, evaluación de actividades, etc.

Es preocupante, porque en la medida de que el estudiante avanza en su formación, se incrementan los alcances de las jornadas de práctica profesional y aumentan las cargas curriculares y cocurriculares, por lo que en la práctica se percibe que están disminuyendo la frecuencia y número de horas que dedican a los procesos de reflexión.

Estas condiciones reales de trabajo docente están teniendo un impacto negativo en la profundidad y calidad de los análisis, en el desarrollo o consolidación de competencias genéricas y profesionales y por consecuencia están propiciando la generación de nuevas tensiones en la formación de docentes, particularmente en la última etapa de formación.

En esta primera etapa del estudio se plantearon tres objetivos; Explorar los procesos de metacognición que se implementan en los ambientes de aprendizaje de la escuela normal, Conocer las relaciones entre los procesos y estrategias que se desarrollan en las aulas de clase e Identificar las principales dimensiones y factores relacionados con el desarrollo de competencias reflexivas en la formación de docentes, para ello, los datos recabados fueron analizados mediante estadística descriptiva, correlación y análisis factorial.

Los resultados son importantes indicios de lo que está sucediendo en los ambientes de aprendizaje y lo que está propiciando el desarrollo de habilidades cognitivas, particularmente la reflexión, lo cual no es un proceso aislado, sino que implica la movilización de diversas capacidades.

Producto del análisis de los resultados de la reflexión sobre el aprendizaje, del desarrollo de competencias y de las jornadas de prácticas profesionales, los sujetos de estudio afirman que al fomentarse la reflexión en la formación de docentes y en el proceso de aprendizaje, se facilita la comprensión y análisis de la información, dichos procesos crean un aprendizaje de calidad; les permite ver las situaciones que se les presentan desde otra perspectiva; pueden identificar lo que están haciendo bien y lo que no, además de que facilita la autoevaluación, la comprensión de textos, la mejora de la redacción de textos; escribir de manera correcta y con orden las ideas que quieren expresar; aprender a analizar las lecturas.

Esta etapa de la investigación permitió identificar cómo la reflexión sistemática sobre el proceso de enseñanza aprendizaje ha impactado en la formación profesional, entre lo que se destaca es que está favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico, mejoras en la redacción y a complementar las actividades de aprendizaje con las reflexiones que están realizando. Respecto a ¿Qué factores están relacionados con el desarrollo de la reflexión?, los resultados muestran que la planeación y la evaluación por competencias están favoreciendo el desarrollo de capacidades reflexivas, lo que está permitiendo entre los estudiantes reflexionar sobre la acción individual y colectiva.

Otro de los cuestionamientos de esa investigación lo fue ¿Cuáles son los efectos de los procesos metacognitivos en el aprendizaje y desempeño de los estudiantes?, se resalta que los educandos están formándose esquemas generales de reflexión, producto de la formación orientada al análisis de las prácticas profesionales y a los procedimientos de formación docente. Los resultados demuestran que cuando los estudiantes reflexionan sobre lo que han conseguido aprender, les permite adquirir más conocimientos con mayor facilidad, investigar en más fuentes y seleccionar mejor la información, adicionalmente, consideran que tienen los insumos necesarios para realizar buenas prácticas (diseño de actividades y elaboración de instrumentos de evaluación), y que la autorreflexión de lo que hacen es esencial, porque en comparación cuando esta no la realizaban, lo hacían sólo por cumplir, lo que generaba el estancamiento en el desarrollo de sus habilidades.

Otros resultados destacan que como producto de la reflexión han conseguido ser autocríticos en su propio actuar tanto en la escuela normal como en las escuelas de práctica. Fomentar la reflexión está impactando en el desarrollo de otras habilidades metacognitivas, lo que les está permitiendo a los docentes en formación ser autocríticos, reconocer sus logros, identificar sus oportunidades de mejora y asumir con mayor responsabilidad y compromiso los retos y desafíos que la docencia demanda. Reflexionar sobre la práctica profesional, es otro de las categorías de estudio.

Para ello se diseñaron diversos cuestionarios y un diario de campo, con propuestas metodológicas afines. Estas primeras etapas de la investigación también permitieron identificar que aún persisten tensiones entre los docentes normalistas sobre el desarrollo de diversas habilidades, entre ellas, la reflexión, no sólo de aprendizaje, sino también de las prácticas que ellos mismos realizan y las que los estudiantes desarrollan como parte de su formación como docentes.

Se han multiplicado las acciones para fomentar los procesos de reflexión, lo que evidentemente está contribuyendo al desarrollo de una cultura del habitus de reflexión. Determinadas teorías señalan que durante el desarrollo de esta habilidad se pueden generar un sin de tensiones, entre ellas, la ineffectividad de las interacciones en el aula, diferencias entre los docentes, debido a las desiguales perspectivas que tienen los docentes en los cuerpos colegiados acerca de cómo desarrollar estas habilidades, de si son o no valiosas para la formación profesional, la frecuencia y cantidad de las acciones durante el acompañamiento, etc. La reflexión debe desarrollarse de manera gradual y ser cuidadosamente planificada.

Los formadores y docentes en formación tienen que asegurarse de que sus acciones sean congruentes con el discurso, de tal manera que los juicios críticos que realicen no se desestimen con la implementación de acciones impulsivas, faltas de reflexión, carentes de un constante análisis y diálogo, no sólo consigo mismo, sino también con la comunidad académica, distantes de la reflexión y la racionalidad crítica y autocrítica. Tal como lo señala Perrenoud (2004) las universidades están pobladas de eruditos que no saben enseñar y que no se plantean nada sobre el tema.

Cuando se han desarrollado estas habilidades, estaremos sistemáticamente fomentando el Autoconocimiento (proceso de aprendizaje y en las actitudes); accediendo a planos superiores de valoración crítica; reflexionando acerca de los procesos de aprendizaje (metacognición); fomentando la racionalidad autocrítica (Edgar Morin, 2006, citado en Pimienta, 2012.)

Referencias

Braun, A. (Febrero de 2006). Universidad de Palermo. Obtenido de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=825&id_libro=122

Cerecero, I. (2018). *Práctica reflexiva mediada*. Toluca: Editorial Académica Española.

Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

Redfforma - OEI - CRIFPE. (2018). *CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE LA FORMACIÓN Y LA PROFESIÓN DOCENTE*. Santiago, Chile: Redfforma - OEI - CRIFPE.

Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata: Universidad de la Plata.

Shulman, L. (2005). CONOCIMIENTO Y ENSEÑANZA: FUNDAMENTOS DE LA NUEVA REFORMA. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-30.

Valladares, M. (2011). Centro Tecnológico Ucampus de la Universidad de Chile. Obtenido de <https://www.u-cursos.cl/>

Relación entre depresión y promedio escolar en estudiantes de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, UJED, campus Durango

Relation between depression and school average in students of the Faculty of Psychology and Therapy of Human Communication, UJED, Durango campus

HERRERA-VARGAS, Isela Vanessa†¹, RÍOS-VALLES, José Alejandro*^{1, 2}, PÉREZ GONZÁLEZ, Ivonne¹ y VÁZQUEZ-RÍOS, Elda Raquel¹

¹Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, UJED.

²Instituto de Investigación Científica, UJED

ID 1^{er} Autor: *Isela Vanessa, Herrera-Vargas* / ORC ID: 0000-0002-9154-6978, Researcher ID Thomson: X-3314-2018, CVU CONACYT ID: 954357

ID 1^{er} Coautor: *José Alejandro, Ríos-Valles*/ ORC ID: 0000-0002-8407-3017, Researcher ID Thomson: X-3209-2018, CVU CONACYT ID: 313-266

ID 2^{do} Coautor: *Ivonne, Pérez-González*/ ORC ID: 0000-0002-5010-230X, Researcher ID Thomson: X-8722-2018, CVU CONACYT ID: 954229

ID 3^{er} Coautor: *Elda Raquel, Vázquez-Ríos*/ ORC ID: 0000-0003-1084-6053, Researcher ID Thomson: X-9849-2018, CVU CONACYT ID: 888617

DOI: 10.35429/JCP.2019.10.3.16.26

Recibido 03 de Agosto, 2019; Aceptado 30 de Diciembre, 2019

Resumen

Objetivo: identificar la relación entre la depresión y el promedio escolar en estudiantes de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, UJED. La depresión se evaluó mediante el Test de Beck a 110 alumnos. Es un estudio cuantitativo, exploratorio, no experimental, observacional y transversal, con análisis estadístico descriptivo y correlacional, con muestreo no probabilístico por conveniencia. El alfa de Chronbach de los datos analizados fue de 0.89. El 50% de los estudiantes presentó algún nivel de depresión, con correlación significativa entre la depresión y el promedio escolar con $r: -.247$ y $p: .009$. Contribución: los resultados indican que, de manera muy débil, pero estadísticamente significativo, a mayor promedio escolar menor nivel de depresión en los alumnos. La alta frecuencia de la incidencia de la depresión en la muestra estudiada más la correlación significativa, sugieren la necesidad de implementar programas de atención a la depresión concurrente al proceso educativo.

Depresión, Promedio académico, Estudiantes universitarios

Abstract

Objective: to identify the relationship between depression and the school average in students of the Faculty of Psychology and Therapy of Human Communication, UJED. Depression was assessed by the Beck Test to 110 students. It is a quantitative, exploratory, non-experimental, observational and cross-sectional study, with descriptive and correlational statistical analysis, with non-probabilistic sampling for convenience. Chronbach's alpha of the analyzed data was 0.89. 50% of the students presented some level of depression, with a significant correlation between depression and the school average with $r: -.247$ and $p: .009$. Contribution: the results indicate that, in a very weak, but statistically significant way, the higher the school average, the lower the level of depression among students. The high frequency of the incidence of depression in the sample studied plus the significant correlation, suggest the need to implement depression care programs concurrent to the educational process.

Depression, Academic average, University students

Citación: HERRERA-VARGAS, Isela Vanessa, RÍOS-VALLES, José Alejandro, PÉREZ GONZÁLEZ, Ivonne y VÁZQUEZ-RÍOS, Elda Raque. Relación entre depresión y promedio escolar en estudiantes de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, UJED, campus Durango. *Revista de Pedagogía Crítica*. 2019, 3-10: 16-26

* Correspondencia del Autor (alexriva@hotmail.com)

† Investigador contribuyendo como primer autor.

Introducción

Durante los últimos años la depresión ha sido considerada como un problema que afecta sin distinguir género, edad, nivel socioeconómico etc., a un alto porcentaje de la población, convirtiéndose así en uno de los principales motivos por los cuales las personas acuden a consulta clínica (Arrivillaga, Cortés, Goicochea Jiménez, y Lozano, 2004). Los trastornos mentales constituyen una prioridad en salud pública, dado que se encuentran entre las causas más importantes de morbilidad en Atención Primaria (Arrieta, Díaz, y González, 2014).

Investigaciones en el campo de la salud mental han fijado su atención en la población universitaria, y diversos estudios señalan que los trastornos depresivos y ansiosos en estudiantes universitarios presentan una mayor tasa en comparación con la población general (Sánchez y Cáceres, 2012). Los estudiantes de las Ciencias de la Salud son personas vulnerables a presentar rasgos depresivos, debido a que en el transcurso de su formación profesional están sometidos a exigencias, estrés, frustraciones, desadaptación, entre otros, situaciones que pueden desencadenar la depresión si no son resueltas adecuadamente (Rosas, Yampufé, López, y Sotil de Pacheco, 2011).

Estudiantes aquejados por los síntomas depresivos presentan dificultades en la concentración, en cumplir con sus obligaciones académicas y lograr obtener buenas calificaciones, por no poder poner atención en clase o estudiar; por ello, los alumnos deprimidos son más propensos a abandonar sus estudios universitarios (Rosas, et al., 2011). Las personas con depresión dejan de realizar las actividades cotidianas perdiendo motivación, lo que genera deterioro social, laboral y escolar. Dado que la persona con síntomas depresivos puede no vivenciar tristeza, sino pérdida de interés o incapacidad para concentrarse, asimilar conocimientos y disfrutar de las actividades habituales (Romero, Fernández, Huerta Arizmendi, Barradas, 2015) El identificar problemas de salud mental en población universitaria es de vital importancia para el desarrollo de su educación integral y formación como futuros profesionales, implicando un gran reto dentro de las instituciones universitarias la identificación e intervención de estas problemáticas en búsqueda de una mejora de la calidad de vida de los estudiantes.

Justificación

Los trastornos mentales afectan el sistema nervioso, alterando el comportamiento, las emociones y las funciones cognitivas tales como la memoria y la percepción, afectando además la salud física y limitando la calidad de vida de quien los padece, así como de las personas que son parte de su entorno (INCyTU, 2018). Los índices de depresión van en aumento en los distintos sectores de la sociedad, incluido el sector universitario, afectando no solo al individuo, sino también repercutiendo en el nivel educativo en la sociedad (Serrano, Rojas, y Ruggero, 2013).

Hoy en día, los investigadores que se dedican al área de la salud mental, han puesto su mirada en los estudiantes universitarios, debido a que consideran que un factor que puede determinar en gran medida su desempeño académico y social puede ser la salud de su mente, ya que las condiciones de ésta pueden verse afectadas de acuerdo al nivel de exigencias académicas y las dificultades que se presenten durante el desarrollo de su aprendizaje, las cuales, plantean situaciones de fracaso o éxito escolar, y para su añadidura, al ser acompañadas con el ritmo de estudio, la pesada carga horaria, la exigencia de los docentes, las presiones y competitividad en su mismo grupo, los desórdenes en los horarios de alimentación y para variar, la alteración de su ciclo sueño-vigilia debido al estudio, pueden alterar sus condiciones de salud (Gutiérrez, et al., 2010).

Así pues, lo antes mencionado despertó el interés por identificar los niveles de depresión en alumnos de las licenciaturas de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), así como su relación con el promedio escolar, ya que de esta manera se podrá identificar si existe la necesidad de la creación y puesta en marcha de programas tanto preventivos como de intervención, orientados a la mejora de la salud mental de los alumnos universitarios.

Problema

En el año 2018 la OMS dio a conocer que aproximadamente entre un 10% y 20% de los jóvenes presentan problemas de salud mental, de los cuales, la depresión es la novena causa principal de enfermedad y discapacidad en esta población (OMS, 2018).

HERRERA-VARGAS, Isela Vanessa, RÍOS-VALLES, José Alejandro, PÉREZ GONZÁLEZ, Ivonne y VÁZQUEZ-RÍOS, Elda Raque. Relación entre depresión y promedio escolar en estudiantes de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, UJED, campus Durango. Revista de Pedagogía Crítica. 2019

De igual manera para el año 2018, las diferentes instituciones de salud de todo el país tales como la Secretaría de Salud, IMSSord, ISSSTE, IMSSop, DIF, PEMEX, SEDENA, SEMAR, entre otras, notificaron los casos nuevos de depresión en México, y como resultado se obtuvo un total de 121 053 personas con este padecimiento, de los cuales 15,702 son jóvenes de 15 a 24 años; mientras que en el estado de Durango se reportaron 4,458 casos por parte de estas instituciones de los cuales 587 de esos casos corresponden a la población de 15 a 24 años (DGE, 2018).

Así mismo, la Dirección General de Epidemiología (2018) dio a conocer que en el estado de Durango en el año 2018, la depresión se encontraba en el lugar número 14 de entre las 20 principales causas de enfermedad en este estado (DGE, 2018). Según el Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica (SINAVE) en el boletín epidemiológico dio a conocer que hasta la semana 32 del año 2019, tan solo en el estado de Durango se han registrado 663 casos de depresión en hombres y 2285 casos en mujeres, dando un total de 2948 personas con esta enfermedad (SSa, 2019).

Según el H. Congreso del Estado de Durango (2018), hoy en día las discapacidades psicosociales representan un serio problema de salud pública que genera un gran costo social, afectando a personas sin distinción de edad, sexo, nivel económico y sociocultural. (H. Congreso del Estado de Durango., 2018), como ejemplo, en el caso específico de los jóvenes estudiantes, estos problemas afectan considerablemente en su funcionamiento, e incluso interfieren en sus quehaceres escolares, hasta llegar al grado de no asistir a su institución educativa (OMS, 2018).

Hipótesis

Hi: La depresión evaluada con el Test de Beck en estudiantes de las carreras de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana (FPyTCH) de la UJED está relacionada con el promedio escolar.

Ho: La depresión evaluada con el Test de Beck en estudiantes de las carreras de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la UJED no está relacionada con el promedio escolar

Objetivos

Objetivo General

Determinar la relación entre la depresión y el promedio escolar en estudiantes de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, UJED.

Objetivos específicos

- Conocer el porcentaje de alumnos que presentan depresión, según la escala del Test de Beck.
- Identificar el porcentaje de alumnos que presentan depresión leve mediante la escala del test de Beck.
- Determinar el porcentaje de alumnos que presentan depresión moderada mediante la escala del test de Beck.
- Establecer el porcentaje de alumnos que presentan depresión severa mediante la escala del test de Beck.

Marco teórico

Antecedentes

En un estudio realizado por Arrivillaga y colaboradores en el año 2004 donde se evaluó a 218 jóvenes de pregrado de la Pontificia Universidad Javeriana- Cali mediante El Inventario de Depresión de Beck (IDB), La Escala Autoaplicada de Depresión de Zung (EAZ) y un Apartado de Datos Complementario, donde se encontró una prevalencia significativa de depresión de un 30% según el IDB y un 25% según la EAZ, presentando mayor frecuencia en mujeres.

Asimismo, estos autores mencionan que las variables en las dificultades académicas de la investigación se encontraron de manera significativa en los niveles de depresión moderado y severo, concluyendo que esto se puede deber, por un lado, a eventos estresores que posiblemente sean los que desencadenan los episodios depresivos, y por otro lado, podría ser ligado factores como pérdida de interés y/o disminución de las actividades diarias, relacionadas con el rendimiento académico (Arrivillaga et al., 2004).

Franco y colaboradores (2011) evaluaron una muestra de 385 estudiantes de pregrado de una universidad pública en Santa Marta, Colombia. Los instrumentos utilizados fueron la Escala breve de Zung para depresión y parte del cuestionario VESPA para la evaluación de la percepción de rendimiento académico, de donde se obtuvo que la depresión en esta investigación fue de un 38.5% (aunque sin importancia clínica), observándose que en el género femenino se presenta más elevada a comparación del género masculino (40.3% y 37.7 respectivamente) (Franco, Gutiérrez, y Perea, 2011).

Asimismo, los resultados arrojaron una fuerte asociación entre la depresión presente los últimos quince días y la percepción de regular o mal rendimiento académico durante el último mes en los estudiantes evaluados, dando a conocer también que la depresión mayor en este estudio se presentó más elevada en mujeres que en hombres (Franco et al., 2011).

En un estudio realizado por Serrano y colaboradores en el año 2013 donde se evaluó mediante el Inventory of Depression and Anxiety Symptoms (IDAS) a 218 estudiantes de las licenciaturas de Psicología, Educación y Trabajo Social de la Universidad Autónoma del Estado de México, donde se encontró una correlación significativa entre depresión y rendimiento académico, considerándola ya sea como un causa o como un efecto de los aspectos académicos (Serrano, Rojas, y Ruggero, 2013).

En lo que respecta a México, en el año 2013 Fouilloux y colaboradores realizaron un estudio donde se evaluó mediante el inventario de Beck para la Depresión y la Subescala de Depresión del SCL90 (*symptom Check-List*) en 774 estudiantes del primer año la licenciatura de médico cirujano que estaban asociados con bajo rendimiento académico, y como resultado obtuvieron un porcentaje de 23% de estudiantes con síntomas depresivos (12.3% hombres y 28.4% mujeres), asimismo dieron a conocer que el 68% que tenían síntomas depresivos reprobaron alguna materia, suponiendo un riesgo mayor de reprobación de 2.4 veces, en comparación con quienes no presentaban dicha sintomatología. Finalmente, concluyeron que la sintomatología depresiva es un factor de riesgo para la reprobación de materias o tener un bajo rendimiento escolar (Fouilloux et al, 2013).

González-Olaya y colaboradores en el año 2014 realizaron un estudio en 216 estudiantes de medicina de Colombia, de donde concluyeron que existe una alta frecuencia de síntomas depresivos de importancia clínica en estos estudiantes, presentándose mayormente en mujeres; asimismo, encontraron correlación entre dichas variables psicológicas y el resultado académico (González, Delgado, Escobar, y Cárdenas, 2014).

En un estudio realizado por Martínez y colaboradores (2016) concluyen que el rendimiento académico se encuentra ligado con el estado emocional de los estudiantes, debido a que al verse alterado este estado, no se tiene las condiciones óptimas para lograr adquirir nuevos aprendizajes (Martínez, Muñoz, Rojas, y Sánchez, 2016).

En el año 2018 Moreira de Sousa y colaboradores realizaron un estudio mediante una encuesta sociodemográfica y la Escala de Ansiedad y Depresión del Hospital (HADS) en 750 universitarios portugueses, en el cual se obtuvo una prevalencia de 3.7% para los síntomas depresivos. De igual manera encontraron que los síntomas depresivos se asociaron ligeramente con un bajo rendimiento académico (Moreira de Sousa, Moreira, y Telles, 2018).

Depresión

La Organización Mundial de la Salud (OMS), define la depresión como un trastorno mental, donde la persona que lo padece presenta tristeza, pérdida de interés o placer, sentimientos de culpa o falta de autoestima, trastornos del sueño o del apetito, sensación de cansancio y falta de concentración (OMS, 2017).

Es una enfermedad que puede volverse crónica y disminuir la capacidad de las personas de trabajar, estudiar, socializar o ejecutar algunas de sus actividades cotidianas; dependiendo del número y de la intensidad de los síntomas, los episodios depresivos pueden clasificarse como leves, moderados o graves. Las personas que sufren de depresión grave necesitan tratamiento; ellas pueden pensar, intentar o lograr suicidarse. Si la depresión es leve, se puede tratar sin necesidad de medicamentos (OMS, 2017).

La depresión, en su sentido más común y más popular, es un síntoma anímico, aunque también puede ser un síndrome, es decir, un conjunto de síntomas aunados al del bajo estado de ánimo; los típicos síntomas acompañantes son insomnio, falta de apetito, pérdida de peso, etcétera; y en su sentido más restrictivo, “lo que entendemos como trastorno depresivo no es sólo un síndrome depresivo sino un cuadro clínico completo con una duración determinada, con un patrón de síntomas exigibles para su diagnóstico” (Ortiz, 1997: 142, citado en, Serrano, Rojas y Ruggero, 2013, pp. 47-60).

La premisa básica de la teoría de Beck es que la depresión se caracteriza fundamentalmente por la existencia de errores cognitivos que conducen al individuo deprimido a percibir e interpretar la realidad de una manera negativa. Es decir, en términos del paradigma del procesamiento de información, la depresión se caracterizaría por un procesamiento distorsionado negativamente de la información (Ortiz, 1997).

Actualmente se ha señalado que la depresión es el resultado de la interacción entre varios factores, de los cuales se pueden mencionar a los factores biológicos, heredados, del desarrollo, y del contexto, los cuales interactúan con las características de acuerdo a cada individuo. Es por ello, que su estudio requiere de diversas aproximaciones, reconociendo la importancia del análisis de los avances en el campo de las neurociencias y la genética, las cuales han dotado las bases para la corrección de la dualidad mente-cuerpo, y que constituyó una barrera para el entendimiento de la relación entre el cerebro, el pensamiento, la emoción y la conducta (Berenzon, Lara, Robles, y Medina, 2013).

La depresión no se distingue de una edad en específica, es decir, puede ocurrir a cualquier edad, pero a menudo comienza en la etapa de la adolescencia o a principios de la vida adulta temprana, es decir, aproximadamente entre los 20 y los 35 años de edad (NIH, 2015).

Según el National Institute of Mental Health (2015) existen varios tipos de depresión los cuales a continuación se describirán:

Depresión grave: se presentan síntomas graves que interfieren con el trabajo, el sueño, el estudio, la comida y el disfrutar de la vida. Probablemente una persona solo tenga un episodio de depresión grave en la vida, pero es más común tener varios de esos episodios.

Trastorno depresivo persistente: es un estado de ánimo depresivo que tiene una duración de por lo menos 2 años. La persona que es diagnosticada con trastorno depresivo persistente puede tener también episodios de depresión grave, junto con periodos de síntomas menos graves.

También pueden existir otras formas de depresión que son ligeramente diferentes o pueden presentarse bajo circunstancias únicas, estas son:

Depresión psicótica: esta se produce cuando una persona tiene depresión grave, más algún tipo de psicosis, como creencias falsas que le perturban, delirios o alucinaciones.

Depresión afectivo estacional: se caracteriza por la aparición de depresión durante los meses de invierno o cuando hay menos luz solar natural. Este tipo de depresión generalmente suele desaparecer durante la primavera y el verano.

Trastorno bipolar: esto es diferente a la depresión, aunque la razón por la que aparece en esta lista es porque las personas con trastorno bipolar tienen episodios de ánimo extremadamente bajos (o depresión) o pueden tener estados de ánimo extremadamente elevados (llamados manía) (NIH, 2015).

Desempeño académico

Edel Navarro (2003) define el rendimiento académico como “un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje” (Edel, 2003). Uno de los objetivos del rendimiento escolar o académico es lograr el alcance de un aprendizaje, y sus componentes son procesos que se promueven principalmente en la escuela, los cuales consisten en la transformación de un determinado estado en otro completamente nuevo (Lamas, 2015).

Las calificaciones escolares son una de las variables que los docentes e investigadores más utilizan o toman en consideración para aproximarse al rendimiento académico (Edel, 2003). Durante los años setentas y ochentas, y aun en la actualidad, las calificaciones son consideradas como un criterio de rendimiento académico (Lamas, 2015).

Morales y colaboradores (2016) no consideran al rendimiento escolar como una variable neutra, ya que en sus palabras, éste produce efectos tanto positivos como negativos, es decir, cuando los estudiantes alcanzan evaluaciones que los acreditan en su aprendizaje, se crea en ellos autoconfianza, motivación y autoestima que se puede ver reflejada en su comportamiento; y, por el otro lado, al obtener resultados negativos y no lograr la acreditación de su aprendizaje, se crean en ellos pensamientos tales como “no sé”, “no puedo”, “no sirvo” y hasta “no nací para estudiar”, y por ende, al desconfiar de sus habilidades y conocimiento, esto los va llevando a tener una baja autoestima, un bajo rendimiento académico y en casos extremos hasta la deserción escolar (Morales, Morales, y Holguín, 2016).

La depresión y el desempeño académico

Borges (2016) menciona que algunos síntomas de la depresión que perjudican el desempeño escolar son la falta de iniciativa y la baja autoestima, y además síntomas, al entrar en combinación unos con otros, pueden interferir a nivel global en el estudiante, manifestándose en el ambiente escolar, considerando que algunas habilidades tales como la memoria, la concentración, la atención y otras más, juegan un papel esencial para el aprendizaje (Borges, 2016). Algunos estudios han señalado que el bajo desempeño escolar se presentó más frecuentemente en alumnos deprimidos, asociando a la depresión con dificultades de concentración, relaciones sociales y desempeño en la lectura y la escritura, incluso, percibían la tarea como una carga pesada (Borges, 2016).

Así mismo, Roca y colaboradores (2015), mencionan que los síntomas cognitivos, derivados de alteraciones en alguna de las funciones cognitivas, constituyen una característica central y nuclear de los trastornos afectivos depresivos. El rendimiento académico en estudiantes universitarios ha sido relacionado con un amplio número de factores (Roca, Vives, Navarro, García, y Gili, 2015).

De igual manera manifiestan que un estudiante con mal rendimiento académico puede generar variados problemas, tales como la insatisfacción personal, falta de motivación, hasta una baja autoestima, entre otros (Roca et al., 2015).

Test de depresión de Beck (BDI-IA)

La escala de depresión de Beck, es uno de los instrumentos que se usan frecuentemente para evaluar los síntomas depresivos (González et al., 2014).

El inventario de Depresión de Beck, segunda edición (BDI-IA) es un instrumento de autoinforme compuesto por 21 ítems, cuya finalidad es medir la severidad de la depresión en adultos y adolescentes a partir de los 13 años. Esta versión del BDI fue desarrollada para evaluar los síntomas correspondientes a los criterios diagnósticos de los trastornos depresivos descriptivos en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales Cuarta Edición (DSM-IV, 1994) de la American Psychiatric Association (Beck, 2009).

Después de 35 años de investigación y experiencia con el BDI, los mismos autores consideraron necesario revisar y modificar el Beck Depression Inventory (BDI-IA; Beck, Rush, Shaw y Emery, 1979) y modernizarlo (Beck, 2009).

El BDI-IA reemplazó al instrumento original (BDI) que había sido desarrollado por Beck, Ward, Mendelson, Mock y Erbaugh (1961). En la nueva versión que aquí se presenta-BDI-II-cuatro ítems (Pérdida de Peso, Cambio de Imagen Corporal, Preocupación Somática y Dificultad para Trabajar) fueron reemplazados por otros nuevos (Agitación, Desvalorización, Dificultad de Concentración y Pérdida de Energía) con el objetivo de identificar síntomas típicos de la depresión que requiere hospitalización. Se cambiaron dos ítems para incluir los cambios en el apetito y en el sueño (tanto los aumentos como las disminuciones). Además, se reformularon algunos enunciados (o alternativas) utilizados para evaluar los otros síntomas. A diferencia del BDI-IA, el BDI-II constituye una revisión sustantiva del BDI original (Beck, 2009).

Los resultados obtenidos indican que el Inventario de Beck reúne los requisitos psicométricos para su utilización en forma válida en nuestro medio. En cuanto a composición factorial, validez de constructo, validez discriminante y consistencia interna, corroboraron las adecuadas propiedades psicométricas del BDI-IA, las cuales lo avalan como un instrumento suficientemente válido y confiable para la medición de los síntomas depresivos en población mexicana, con lo cual también apoya la validez transcultural del instrumento (Beck, 2009); (Beltrán, 2012).

Estudios recientes del BDI-IA han arrojado una estructura factorial de dos dimensiones, en concordancia con el modelo original propuesto por Beck, Steer & Garbin (1988). El factor 1 se denomina cognitivo-afectivo y el factor 2, somático-vegetativo, los cuales explican el 37.41% y 6.28% de la varianza respectivamente, y muestran un alfa de Cronbach de .89 para el primero y .72 para el segundo (Mukhtar & Tian, 2008). No obstante, Steer, Beck y Brown (1989) han advertido que este arreglo podría variar de una población clínica a otra, lo que hace necesaria su confirmación en otras poblaciones (Beltrán, 2012).

Así mismo, los puntajes de corte propuestos por Beck et al. (1996) resultaron apropiados para discriminar los distintos grados de depresión (ver tabla 1).

Puntuaciones totales	Nivel de depresión
<=9	Normal
10-15	Ligeramente deprimidos
16-24	Moderadamente deprimidos
25-62	Gravemente deprimidos

Tabla 1 Puntaje total para la interpretación de los resultados del inventario del Test de Beck

Metodología de investigación

El presente estudio es de tipo exploratorio, no experimental, observacional y transversal, con un análisis estadístico descriptivo y correlacional. Se analizó la variable compleja depresión y para categorizar el desempeño académico se utilizó el promedio escolar (referido por los alumnos), además se consideraron las variables señalíticas de: edad y género.

Para el análisis estadístico de las características de la población estudiada se emplearon medidas de tendencia central (media, moda, mediana) y de dispersión (desviación estándar) para variables cuantitativas, para las variables cualitativas se utilizaron frecuencias y proporciones y para el análisis correlacional se empleó el coeficiente de Pearson, dada la prueba de bondad de ajuste.

Como criterios de inclusión se consideraron a alumnos de 2° a 8° semestre de las carreras de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la UJED, que desearan participar en el estudio y hayan firmado la carta de consentimiento informado, como criterio de eliminación se descartaron aquellos alumnos que decidieran retirar su consentimiento informado en cualquier momento de la evaluación, aquellos que tuvieran incompleta la información y a los alumnos que refirieran alguna alteración psiquiátrica y/o psicológica; debido a este criterio se eliminaron 8 casos, quedando un total de 110 casos válidos.

Procedimiento

Se invitó a los alumnos de las carreras de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la FPYTCH UJED, de 2° a 8° semestre. La toma de datos se realizó durante el periodo del mes de mayo del 2019, culminando en julio del mismo año.

Previa firma del consentimiento informado de acuerdo con las normas oficiales mexicanas 004-ssa3-2012 del expediente clínico y 040-ssa2-2004 en materia de información, se procedió a la aplicación de los instrumentos para la recolección de datos e interpretación de los resultados.

Para el estudio del nivel de depresión en los alumnos se utilizó el test de depresión de Beck, el cual es un inventario autoaplicado de 21 ítems que evalúa la intensidad de la depresión. En cada uno de los ítems el sujeto tiene que elegir la frase que, entre un conjunto de cuatro alternativas (siempre ordenadas por su gravedad) se ajusta mejor a su estado de ánimo durante la última semana. Cada ítem se valora de 0 a 3 puntos en función de la alternativa escogida, la puntuación total resultante tiene un rango entre 0 y 63 puntos. El tiempo de duración en la aplicación del Test, va de 10 a 15 minutos aproximadamente.

La identificación de las variables señalíticas y el rendimiento académico (género, edad y promedio escolar) se obtuvo mediante la aplicación de una encuesta clínica.

El análisis estadístico de la información obtenida, se realizó mediante el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 20.

Resultados

La muestra estudiada estuvo conformada por 110 participantes, teniendo 31 alumnos (28.2%) pertenecientes a la carrera de Psicología y 79 alumnos (71.8%) de la carrera de Terapia de la Comunicación Humana, de los cuales 96 (87.3%) corresponden a individuos del género femenino y 14 (12.7%) del género masculino (Ver tabla 2 y 3).

Licenciatura	Total alumnos	Porcentaje
TCH	79	71.8%
Psicología	31	28.2%

Tabla 2 Frecuencia de alumnos por licenciatura de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana

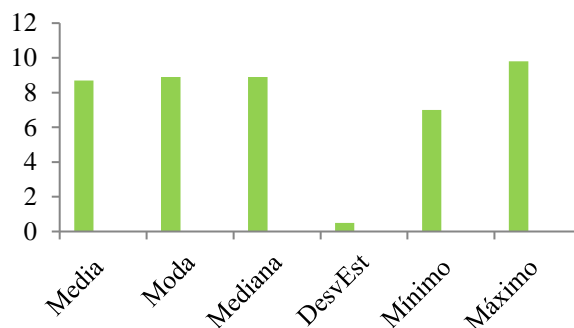
Género	Total	Porcentaje
Femenino	96	87.3%
Masculino	14	12.7%

Tabla 3 Frecuencia por género

La edad de los participantes estuvo en un rango de 18 a 30 años. La media de la edad fue de 20.8 años, con una moda de 20 años, la desviación estándar fue de 1.79.

La confiabilidad de los resultados obtenidos en la evaluación del Test de depresión de Beck de los alumnos de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana fue de 0.89.

El promedio escolar referido por los participantes de la muestra estudiada presentó puntajes con un valor mínimo de 7.0 y un valor máximo de 9.8, con una media de 8.8, una moda y mediana de 8.9, desviación estándar de 0.50 (ver gráfica 1).



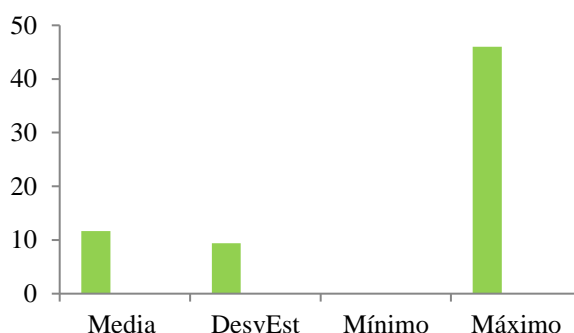
Gráfica 1 Medidas de tendencia central para el promedio escolar

En cuanto a los resultados obtenidos de la evaluación de la depresión mediante el Test de Beck se obtuvo que 55 alumnos (50%) no muestran ningún nivel de depresión, mientras que el otro 50% muestra algún grado de depresión (Ver tabla 4).

Rango	Frecuencia	Porcentaje	Nivel de depresión
<= 9	55	50%	normal
10-15	21	19.1%	Leve
16-24	22	20%	Moderado
25+	12	10.9%	Severo

Tabla 4 Resultados de la evaluación del Test de Beck

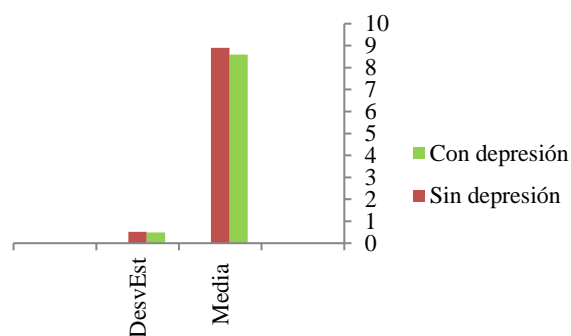
La media de la puntuación de Beck fue de 11.6, con desviación estándar de 9.4, un valor mínimo de 0 y máximo de 46 (Ver gráfica 2).



Gráfica 2 Medidas de tendencia central del puntaje total de Beck

Así mismo, la media del puntaje de los alumnos que presentan depresión es de 19, con desviación estándar de 7.9, lo cual indica que se ubican en un nivel de depresión moderado. La media de los alumnos que no presentan depresión es de 4.36, con desviación estándar de 2.89.

La media del promedio escolar de los alumnos que presentan depresión es de 8.6, con desviación estándar de 0.49, mientras que la media del promedio escolar de los alumnos que no presentan depresión es de 8.9, con desviación estándar de 0.51 (Ver gráfica 3).



Gráfica 3 Media y Desviación estándar de alumnos con depresión y alumnos sin depresión

Análisis correlacional

Al realizar un análisis correlacional de Pearson, del promedio escolar con el puntaje del nivel de depresión se encontró una significancia negativa débil con una $r=-.247$, y $p=.009$, con una confiabilidad al 99%, lo cual indica que, de manera débil, a mayor promedio escolar menor será el nivel de depresión que muestren los alumnos.

	Promedio	Suma
Correlación de Pearson	1	-.247**
Sig. (bilateral)		.009
N	110	110

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Conclusión

Tras haber realizado un análisis descriptivo y correlacional de los datos recabados en cuanto a los niveles de depresión y promedio escolar, se concluye lo siguiente:

Los resultados obtenidos de la evaluación de la depresión arrojaron que la mitad de la población estudiada (55 participantes) presenta algún nivel de depresión, de los cuales el 19.1% se ubica en un nivel de depresión leve, el 20% moderada y el 10.9%, severa; identificando que de este 50%, 43 (39.1%) alumnos se sitúan entre los niveles de depresión leve y moderada, teniendo a 12 alumnos en un nivel de severidad.

La media del total del Test de Beck fue de 19, con una desviación estándar de 9.4, evidenciando que los alumnos que presentan depresión, se centran en el nivel moderado. Los datos obtenidos en la presente investigación concuerdan con el estudio realizado por Arrivillaga y colaboradores (2004), donde se evaluó a jóvenes de pregrado con el Test de Beck, encontrando una prevalencia significativa de depresión de un 30%, identificando también a esta población en los niveles de depresión moderada.

En cuanto a los resultados de la correlación entre depresión y el desempeño académico se encontró relación significativa débil con un nivel de confiabilidad al 99%, aceptando así la hipótesis alterna. Así mismo, estos resultados concuerdan con el estudio realizado por Serrano y colaboradores en el año 2013, donde evaluaron alumnos universitarios de la Universidad Autónoma del Estado de México, donde se encontró una correlación significativa entre depresión y rendimiento académico. La alta frecuencia de la incidencia de la depresión en la muestra estudiada más la correlación significativa, sugieren la necesidad de implementar programas de atención a la depresión concurrente al proceso educativo.

Ya con lo anterior expuesto, sería recomendable que en las Instituciones de educación Superior, los docentes se motiven e involucren en la prevención y detección temprana de posibles síntomas depresivos en sus estudiantes. La identificación temprana de la depresión no solo minimizaría la posibilidad de un bajo rendimiento académico, sino que también reduciría otras conductas de riesgo para la salud, con la presencia de trastornos depresivos (Campo, Díaz, Rueda, y Barros, 2005).

Agradecimiento

Un sincero agradecimiento a la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, por medio de su directora la MTF. Elda Raquel Vázquez Ríos, por las facilidades otorgadas para que se llevara a cabo el presente trabajo de investigación, al Dr. José Alejandro Ríos Valles, pionero de este proyecto, así como a los alumnos que decidieron participar en el estudio. Gracias por el apoyo brindado.

Referencias

- Arrieta, K., Díaz, S., & González, F. (2014). Síntomas de depresión y ansiedad en jóvenes universitarios: prevalencia y factores relacionados. *REV CLIN MED FAM.*, 14-22.
- Arrivillaga Quintero, M., Cortés García, C., Goicochea Jiménez, V. L., & Lozano Ortiz, T. M. (2004). Caracterización de la depresión en jóvenes universitarios. *Universitas Psychologica*, 3(1), 17-26.
- Beck, A. T. (2009). *Inventario de Depresión de Beck: Segunda edición* (1a ed.). Buenos Aires.: Paidós, 2009.
- Beltrán, M. d.-Á.-G. (2012). El Inventario de Depresión de Beck: Su validez en población adolescente. *Terapia psicológica.*, 30(1), 5-13.
- Berenzon, S., Lara, M., Robles, R., & Medina-Mora, M. (2013). Depresión: estado del conocimiento y la necesidad de políticas públicas y planes de acción en México. *Salud Pública Méx*, 55(1), 74-80.
- Borges, L. (2016). Sintomatología depresiva y desempeño escolar: un estudio con niños brasileños. *Ciencias Psicológicas*, 10(2), 189-197.
- Campo, A., Díaz, L., Rueda, G., & Barros, J. (2005). Validación de la escala de Zung para depresión en universitarios de Bucaramanga, Colombia. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 54-62.
- Dirección General de Epidemiología . (2018). *Anuario de Morbilidad 1984-2018*. México : Gobierno de México .
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Fouilloux Morales, C., Barragán Pérez, V., León, O., Silvia, Jaimes Medrano, A., Urrutia Aguilar, M. E., & Guevara-Guzmán, R. (2013). Síntomas depresivos y rendimiento escolar en estudiantes de Medicina. *Salud mental*, 36(1), 59-65.
- Franco Mejía, C., Gutiérrez Agudelo, S., & Perea, E. (2011). Asociación entre depresión y bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(25), 67-75.
- González-Olaya, H. L., Delgado-Rico, H. D., Escobar-Sánchez, M., & Cárdenas-Angelone, M. E. (2014). Asociación entre el estrés, el riesgo de depresión y el rendimiento académico entre estudiantes de los primeros semestres de un programa colombiano de medicina. *Revista de la Fundación Educación Médica* , 17(1), 47-54.
- Gutiérrez Rodas, J. A., Montoya Vélez, L. P., Toro Isaza, B. E., Briñón Zapata, M. A., Rosas Restrepo, E., & Salazar Quintero, L. E. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *CES Medicina*, 24(1), 7-17.
- H. Congreso del Estado de Durango. (2018). *Gaceta parlamentaria*. Durango: Legislatura Durango.
- INCyTU. (2018). *Salud mental en México* . Ciudad de México: Oficina de Información Científica y Tecnológica para el Congreso de la Unión .
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *School performans*. Propósitos y representación, 3(1), 313-386.
- Martínez-Martínez, M. d., Muñoz-Zurita, G., Rojas-Valderrama, K., & Sánchez-Hernández, J. A. (2016). Prevalencia de síntomas depresivos en estudiantes de la Licenciatura de medicina de Puebla, México. *ScienceDirect*, 23(4), 145-149. doi:<https://doi.org/10.1016/j.af.2016.10.004>
- Morales Sánchez, L. A., Morales Sánchez, V., & Holguín Quiñonez, S. (2016). Rendimiento escolar . *Humanidades, Tecnología y Ciencia del Instituto Politécnico Nacional*(15), 1-5.
- Moreira de Sousa, J., Moreira, C., & Telles-Correia, D. (2018). Anxiety, Depression and Academic Performance: A Study Amongst Portuguese Medical Students Versus Non-Medical Students. *Act Med Port*, 31(9), 454-462. doi:10.20344/amp.9996
- Mukhtar, F., & Tian, O. (2008). Exploratory and confirmatory factor validation and psychometric properties of the Beck Depression Inventory for Malays (BDI-Malays) in Malaysia. *Malaysian Journal of Psychiatry*, 17, 17-25
- HERRERA-VARGAS, Isela Vanessa, RÍOS-VALLES, José Alejandro, PÉREZ GONZÁLEZ, Ivonne y VÁZQUEZ-RÍOS, Elda Raque. Relación entre depresión y promedio escolar en estudiantes de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, UJED, campus Durango. *Revista de Pedagogía Crítica*. 2019

National Institute of Mental Health. (2015). *La depresión: lo que usted debe saber*. Bethesda: NIH.

OMS . (2018). *Salud mental en el adolescente* . Ginebra : Organización Mundial de la Salud.

Organización Mundial de la Salud. (7 de abril de 2017). *Temas de salud: Depresión* . (OMS, Ed.) Recuperado el 23 de julio de 2018, de Temas de salud: Depresión : <https://www.who.int/topics/depression/es/>

Ortíz Tallo, M. (1997). *Trastornos Psicológicos* (1a Edición/ Rústica/ Castellano ed.). Madrid, España: Ediciones Aljibe, S.L.

Roca, M., Vives, M., Navarro, E., García-Campayo, J., & Gili, M. (2015). Alteraciones cognitivas y depresión: una revisión crítica. *Actas Esp Psiquiatr*, 43(núm 5), 187-193.

Romero Ascaino, M. E., Fernández Mojica, N., Huerta Arizmendi, G., & Barradas Alarcón, M. E. (2015). Depresión y ansiedad en estudiantes de pedagogía Veracruz, Universidad Veracruzana. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo.*, 6(11), 1-12.

Rosas, M., Yampufé, M., López, M., & Sotil de Pacgheco, A. (2011). Niveles de depresión en estudiantes de Tecnología Médica. *Anales de la Facultad de Medicina*, Vol. 72(3), 183-186.

Sánchez, R., & Cáceres, H. (2012). Ideación suicida en adolescentes universitarios: Incidencia y factores asociados. . *Biomedica.*, 7-16.

Secretaría de Salud. (2019). *Boletín epidemiológico. Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica. Sistema Único de Información*. México : Secretaría de Salud . Recuperado el 22 de Agosto de 2019

Serrano Barquín, C., Rojas García, A., & Ruggero, C. (2013). Depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(1), 47-60.

Manifestaciones y Capacidad de Afrontamiento del Estrés Académico en Estudiantes de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana (FPYTCH) del Estado de Durango

Manifestations and Capacity to Face Academic Stress in Students of the Faculty of Psychology and Therapy of Human Communication (FPYTCH) of the State of Durango

FERNÁNDEZ-MOJICA, Leticia†*¹, RÍOS-VALLES, José Alejandro^{1,2}, SOTO-RIVERA, Jesús Abraham¹ y VÁZQUEZ RÍOS, Elda Raquel¹

¹Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango

²Instituto de Investigación Científica de la Universidad Juárez del Estado de Durango

ID 1^{er} Autor: *Leticia, Fernández-Mojica* / ORC ID: 0000-0003-2947-9142, Researcher ID Thomson: 3055270, CVU CONACYT ID: 1003137

ID 1^{er} Coautor: *José Alejandro, Ríos-Valles* / ORC ID: 0000-0002-8407-3017, Researcher ID Thomson: X-3209-2018, CVU CONACYT ID: 313-266

ID 2^{do} Coautor: *Jesús Abraham, Soto-Rivera* / ORC ID: 0000-0001-6688-2032; Researcher ID Thomson: X-9360-2018, CVU CONACYT ID: 640176

ID 3^{er} Coautor: *Elda Raquel, Vázquez-Ríos* / ORC ID: 0000-0003-1084-6053; Researcher ID Thomson: X-9848-2018, CVU CONACYT ID: 888617

DOI: 10.35429/JCP.2019.10.3.27.33

Recibido 30 de Agosto, 2019; Aceptado 31 de Diciembre, 2019

Resumen

En la educación superior, los estudiantes son susceptibles a la manifestación de estrés. Objetivos: determinar la presencia del estrés académico en estudiantes de psicología de la FPYTCH. Identificar los principales estresores en los participantes de la carrera de psicología de la FPYTCH. Metodología: Esta investigación fue de tipo no experimental, exploratoria, observacional, por encuesta, transversal y descriptiva, en una muestra no probabilística obtenida por accidente y por conveniencia, previa firma de consentimiento informado. Procedimiento: Participaron 122 estudiantes correspondientes a los semestres de 1º, 2º, 3º, 7º y 8º, a quienes se les aplicó el cuestionario de estrés académico. Para el procesamiento estadístico se empleó el software spss versión 20.0. Contribución: El Alpha de Cronbach de los datos analizados fue de 0.94. De las 29 variables analizadas, solo dos mostraron que casi siempre hay estrés académico las cuales son: 1) las evaluaciones de los profesores y 2) el tipo de trabajo que piden los profesores. Por lo que se considera que hay poca presencia de variables con estrés académico, y por lo tanto se puede considerar que los estudiantes tienen buena capacidad para el afrontamiento del ambiente académico.

Estrés académico, Estudiantes universitarios, Educación superior

Abstract

In higher education, students are susceptible to the manifestation of stress. Objectives: to determine the presence of academic stress in psychology students of the FPYTCH; Identify the main stressors in the participants of the psychology career of the FPYTCH. Methodology: This investigation was non-experimental, exploratory, observational, by survey, cross-sectional and descriptive, in a non-probabilistic sample obtained by accident and for convenience, after signing an informed consent. Procedure: 122 students participated in the semesters of 1st, 2nd, 3rd, 7th and 8th grade, to whom the academic stress questionnaire was applied. For statistical processing the spss software version 20.0 was used. Contribution: The Cronbach Alpha of the analyzed data was 0.94. Of the 29 variables analyzed, only two showed that there is almost always academic stress which are: 1) teacher evaluations and 2) the type of work requested by teachers. Therefore, it is considered that there is little presence of variables with academic stress, and therefore it can be considered that students have a good capacity to face the academic environment.

Academic stress, University students, Higher education

Citación: FERNÁNDEZ-MOJICA, Leticia, RÍOS-VALLES, José Alejandro, SOTO-RIVERA, Jesús Abraham y VÁZQUEZ RÍOS, Elda Raque. Manifestaciones y Capacidad de Afrontamiento del Estrés Académico en Estudiantes de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana (FPYTCH) del Estado de Durango. Revista de Pedagogía Crítica. 2019, 3-10: 27-33

* Correspondencia al Autor (Correo electrónico: lethymojica@hotmail.com)

† Investigador contribuyendo como primer autor.

Introducción

El estrés puede definirse como causa o como efecto de acuerdo a los factores con que se encuentre vinculado y a la perspectiva del análisis a la que se someterá para su estudio o intervención. En el caso de los jóvenes, se debe prestar atención en los rasgos que indican la presencia de estrés, como lo son: cansancio o agotamiento emocional, despersonalización y sentimiento de falta de realización personal, situaciones que no sólo afectan a quien lo padece, sino también, a las personas que se encuentra a su alrededor.

Las instituciones educativas no pueden mantenerse indiferentes ante las problemáticas de sus estudiantes; se requiere la construcción de programas orientados a la generación de procesos sinérgicos co-creadores de Universidades Saludables con personal docente y administrativo que sea promotor y participe de nuevos estilos de vida para la juventud; que se les dote de recursos para el desarrollo de habilidades sociemocionales, actitudes proactivas y de autocuidado como recurso para hacer el cambio de estados de estrés negativo hacia el de estados saludables para el manejo de la sintomatología.

Justificación

Las causas por las que se ha desarrollado el estrés en nuestra sociedad son distintas, más que tratarse de una cuestión de supervivencia se trata de cumplir lo que la sociedad esperaría de una persona, sin dejar de lado los motivos originales y particulares a la realidad individual.

Ante el estrés asociado al contexto académico, los estudiantes deben dominar cada vez más las exigencias generadas por las dinámicas de competitividad, deben aprender a distribuir sus recursos económicos, físicos, intelectuales y psicológicos, entre otros. En algunos casos, el hecho de enfrentarse al estudio de una profesión con recursos limitados, puede llevarlos al agotamiento, a la pérdida de interés por el estudio, a estados de nerviosismo e incluso a la pérdida de control.

Por lo antes mencionado, se presenta la inquietud de identificar si existe estrés académico en los estudiantes, al igual que en que semestre se manifiesta con mayores índices.

Problema

En la actualidad el tema del estrés, se ha vuelto común en el día a día y su presencia cobra lugar en los diferentes ámbitos de la sociedad; lo mismo se encuentra en niños, adolescentes o adultos; en hombres o mujeres; en espacios laborales, familiares o educativos y sus repercusiones pueden afectar en la salud, en las relaciones humanas y en la calidad de vida de los individuos.

En lo particular, en la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, no hay los estudios suficientes que den a conocer la presencia de estrés académico, por ende se considera importante, conocer si hay estrés en los estudiantes de la carrera de Psicología. Por lo tanto, la pregunta de investigación es la siguiente: ¿Existe estrés académico en los estudiantes de la carrera de Psicología?

Hipótesis

Hi: Los estudiantes de la carrera de psicología presentan estrés académico.

Ho: Los estudiantes de la carrera de psicología no presentan estrés académico .

Objetivos

Objetivo General

- Determinar la presencia del estrés académico en estudiantes de psicología de la FPYTCH.

Objetivos Específicos

- Identificar los principales estresores en los estudiantes de la carrera de psicología de la FPYTCH
- Encontrar el semestre en que los alumnos refieren mayor presencia de estrés

Marco Teórico

Concepto de estrés

El término estrés (del inglés stress = tensión) fue acoplado por el médico austriaco canadiense Hans Selye en el año de 1936 en la Universidad de Mc Gill Montreal, Canadá, y lo definió como: “una respuesta biológica inespecífica y estereotipada al estresor, mediante cambios en los sistemas nervioso, endocrino e inmunológico, de significación defensiva y que denominó síndrome general de adaptación” en su concepción moderna ya no solo habla de los mecanismos biológicos, también incluye componentes de origen psicológico y social (Vidal, Alarcón, & Lolas, 1995, pág. 263).

La Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS), define al fenómeno del estrés como las reacciones fisiológicas que en su conjunto preparan al organismo para la acción (OMS en García & Zea, 2011)

Desde esta definición de la OMS nos damos cuenta de la importancia del estrés en la supervivencia del ser humano, ya que es un estímulo que pone en alerta nuestro cuerpo y sentidos para salvarnos del peligro.

El estrés es un sistema dinámico que se encuentra en permanente búsqueda de la homeostasis, sin embargo algunos factores nocivos o estresores amenazan el equilibrio interno de un sujeto, de esta forma el estrés que se presenta, es un esfuerzo del organismo, el cual está haciendo lo posible por adaptarse a esas nuevas condiciones a las que ha sido expuesto (Galán, 2012).

Estrés Académico

Son pocos los estudios que se han realizado en torno al estrés académico en universitarios, existen pocos autores que hablan de esto, Caldera, Pulido, & Martínez (2007), definen el Estrés Académico como “aquél que se produce a partir de las demandas que exige el ámbito educativo”. Orlandini (1999), argumenta que “desde los grados de preescolar hasta la educación universitaria y de posgrado, es cuando una persona está en un periodo de aprendizaje que experimenta tensión. A esta se le denomina Estrés Académico y ocurre tanto en el estudio individual como en el aula”.

Estos autores no hacen diferencia entre el Estrés que viven los alumnos y el que viven los profesores dentro de las instituciones educativas, sin embargo, Barraza, (2007) hace distinción entre Estrés Académico y Estrés escolar definiendo este último como “aquél que padecen los niños de educación básica”, y define al Estrés Académico como “aquél que padecen los alumnos de educación media superior y superior y que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades que se van a desarrollar en el ámbito académico” (González & González, 2012).

Por otra parte, hay un enfoque psicosocial del estrés académico, que enfatiza los factores psicosociales que pueden originarlo, y que lo concibe como el malestar que el estudiante presenta debido a factores físicos, emocionales, ya sea de carácter interrelacional o intrarrelacional, o ambientales que pueden ejercer una presión significativa en la competencia individual para afrontar el contexto escolar en rendimiento académico, habilidad metacognitiva para resolver problemas, pérdida de un ser querido, presentación de exámenes, relación con los compañeros y educadores, búsqueda de reconocimiento e identidad, habilidad para relacionar el componente teórico con la realidad específica abordada en (Martínez y Díaz, 2007, citado en (García & Zea, 2011) .

Una de las primeras causas de estrés académico tiene como agente desencadenante a la propia escuela, debido a que muchas instituciones promueven la docilidad mecánica y competencia entre los alumnos, cuestión que termina abrumándolos, debido a que se deterioran las relaciones entre ellos y terminan expresando sentimientos de envidia, odio, sometimiento y persecuciones, esta situación evidentemente desemboca en estrés (Orlandini, 1999). Las consecuencias psicológicas, conductuales y emocionales que genera el Estrés Académico son similares a las que provoca el Estrés en general de acuerdo Mendiola (2010).

Según Román y Hernández (2011), existen dos enfoques principales que llevan al conocimiento del estrés en la educación, los cuales son:

- Enfoque psicobiológico, en sus vertientes unidimensional y bidimensional: el estrés académico es un estímulo, respuesta o ambas, en este caso el estrés es concebido como una reacción, que sucede por la interacción con algunos agentes estresores, posteriormente si la presencia de alguno de estos agentes es reiterada, el cuerpo reacciona con una manifestación psicobiológica. Algunos de los agentes más referidos fueron la falta de tiempo, la realización de exámenes y la obtención de resultados no satisfactorios (Román & Hernández, 2011).
- Enfoque personalógico cognitivista en su vertiente transacción; este enfoque se dedicó a la búsqueda e identificación de las manifestaciones fisiológicas, cognitivas y conductuales. Algunas de las manifestaciones que ocurren son: trastornos del sueño, digestivos, enfermedades psicosomáticas, aislamiento, pensamiento negativo, inmunodeficiencia entre otros (Román y Hernández, 2011).

Consecuencias del Estrés Académico

Algunos autores han explicado la relación entre el estrés académico y salud, se tiene conocimiento que éste puede llegar afectar el sistema inmune, esto se da debido a que existe “la supresión de células T y de la actividad de las células Natural Killers (NK) durante períodos de exámenes” (Fernández, 2009). Maldonado y colaboradores, afirman que el estrés produce una alteración en los ya mencionados niveles de respuesta, fisiológico, motor y cognitivo, estas alteraciones tienen unas consecuencias directas sobre el rendimiento académico de los sujetos, esto trae como repercusión, la disminución de las calificaciones en los exámenes y en otros casos los alumnos llegan a huir del salón de clases antes de que el examen comience (Román, Rodríguez, & Hernández, 2008)

Capacidad de Afrontamiento

Como es sabido, cada persona reacciona de diferente forma ante las diversas situaciones, por lo tanto, cada quien interpreta cada suceso que le ocurre de una forma particular; de igual manera, cada individuo utiliza diversos apoyos y herramientas, tanto en un sentido pragmático como un social, al momento de manejar el estrés.

El término “afrentamiento” es traducción castellana del término inglés “coping”, y con él se hace referencia a hacer frente a una situación estresante. La gran mayoría de autores utiliza este término para referirse a todo un conjunto de respuestas que tratan de reducir las cualidades negativas o aversivas de la situación estresante, (Lazarus & Folkman, 1984).

En concreto, lo definieron como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Jaureguizar & E.A., 2005).

Factores Asociados al Estrés

Las investigaciones en el tema del estrés han ido en tres direcciones fundamentales conformando los tres grandes enfoques para el estudio del estrés (Grau, Martín y Portero citados en González F, 2007).

1) El estrés como respuesta psicobiológica del organismo, la cual ha sido enmarcada desde diversas concepciones tradicionales como la de Selye, hasta las concepciones y resultados de la psiconeuroinmunología contemporánea.

2) El estrés como estímulo, visto como un agente o acontecimiento vital. Este enfoque ha dado lugar a la teoría de los eventos vitales y resalta, en su forma más pura, el carácter agresivo de la situación estresante así como el papel de los factores sociales en el estrés y particularmente, del apoyo social como amortiguador o modulador.

3) El estrés como un proceso de transacción entre el individuo y el medio, mediado por diferentes variables de carácter cognitivo-conductual y personal. En este tercer enfoque caben los trabajos de Lazarus, los actuales modelos transaccionales que resalta el papel de los moduladores psicosociales, entre los que se destaca el afrontamiento. (González F. , 2007)

La concepción del estrés como estímulos ambientales

Esta es una propuesta de los psiquiatras Holmes y Rahe que señalan que: 1) la magnitud del cambio vital está alta y significativamente relacionada con la aparición de la enfermedad; 2) cuanto mayor sea el cambio vital o crisis, mayor es la probabilidad de que este cambio se asocie con la aparición de la enfermedad en la población de riesgo, y 3) existe una fuerte correlación positiva entre la magnitud del cambio vital y la gravedad de la enfermedad crónica experimentada. Ellos clasifican a los estímulos como biogénicos o psicosociales (González & González, 2012).

Los primeros son estímulos o situaciones capaces de producir determinados cambios bioquímicos o eléctricos que disparan automáticamente la respuesta de estrés, con independencia de la interpretación que la persona haga de las situaciones.

En ocasiones, se relaciona la ansiedad con el estrés y la angustia, por ello, cabe mencionar que Spielberger (1972), hace una distinción entre estrés, amenaza y ansiedad. Menciona que el “estrés se refiere a las propiedades objetivas del estímulo de una situación, la amenaza alude a la percepción idiosincrática que tenga el individuo de una situación particular como peligrosa física o psicológicamente y el estado de ansiedad es una relación emocional evocada cuando el individuo percibe una situación específica como amenazante, sin importar si existe algún peligro presente”.

Oblitas (2010), dice que la ansiedad es una sensación experimentada por todos, que cuando se presenta en niveles moderados facilita el rendimiento, incrementa la motivación para actuar y alienta para enfrentarse a una situación amenazante. En contraparte, cuando ésta se vuelve extrema genera un estado de parálisis que impide enfrentar la situación.

La ansiedad consiste en un estado de malestar psicofísico caracterizado por una sensación de inquietud, intranquilidad o inseguridad frente a lo que se vivencia como una amenaza inminente y de causa indefinida.

Es importante destacar que la ansiedad, por sí misma, no es una reacción negativa o necesariamente patológica sino más bien todo lo contrario, cumple una función esencial para la supervivencia del individuo, como mecanismo clave de activación y alerta ante posibles peligros, amenazas o exigencias ambientales, facilitando el afrontamiento rápido, ajustado y eficaz ante este tipo de situaciones (Cano-Vindel A. , 2011); por ella se relaciona en algunas ocasiones la ansiedad con el estrés.

Algunas personas, cuando llevan tiempo sometidas a altos niveles de ansiedad, pueden presentar diferentes modos de desregulación emocional, entre los que se encuentran los siguientes: miedo irracional o temor a algunas reacciones emocionales o a determinados aspectos de las mismas, pueden mostrar evasiones a situaciones emocionales, aunque no puedan permitirse evitarlas, de igual manera, pueden experimentar una elevada activación fisiológica en una determinada respuesta, como el rubor, sudor, temblor, porque temen que los demás observen esta respuesta en ellos, les evalúen de manera negativa por no poder controlarla y se les rechace (Cano-Vindel, Dongi-Collado, & Wood, 2011)

Linares (1996), plantea que los planos cognitivo, emocional y pragmático, pueden ser considerados como ejes que enmarcan la vida relacional humana, y es justamente en estos tres escenarios donde el estudiante universitario debe dar muestras de su aprehensión de los recursos que le proporciona la escuela.

Metodología

Esta investigación fue de tipo no experimental, exploratoria, observacional, por encuesta, transversal y descriptiva, en una muestra no probabilística obtenida por accidente y por conveniencia, previa firma de consentimiento informado.

Procedimiento

Participaron 122 estudiantes correspondientes a los semestres de 1º, 2º, 3º, 7º y 8º, a quienes se les aplicó el cuestionario de estrés académico del D.C. Arturo Barraza Macías.

Para el procesamiento estadístico se empleó el software spss versión 20.0

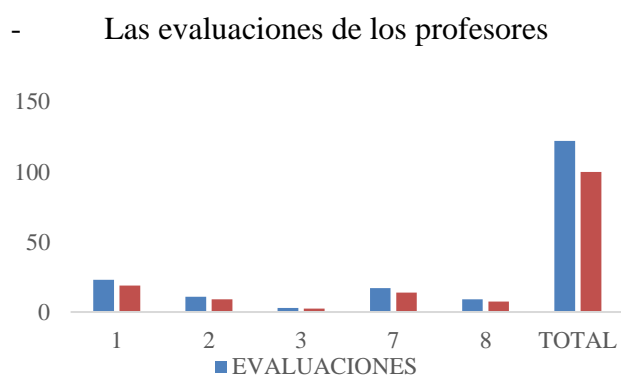
Una vez aplicado el inventario de estrés académico se formó la base de datos a la cual se le midió su confiabilidad mediante el alpha de cronbach obteniéndose un 0.94.

Resultados

De los 122 alumnos evaluados 24 fueron hombres (19.67%) y 98 mujeres (80.33%). La edad promedio del grupo estudiado fue 19.58 años, la moda fue de 20, la mediana 19, desviación estándar de 1.39, con un máximo de 25 y un mínimo de 18, y el rango de 7.

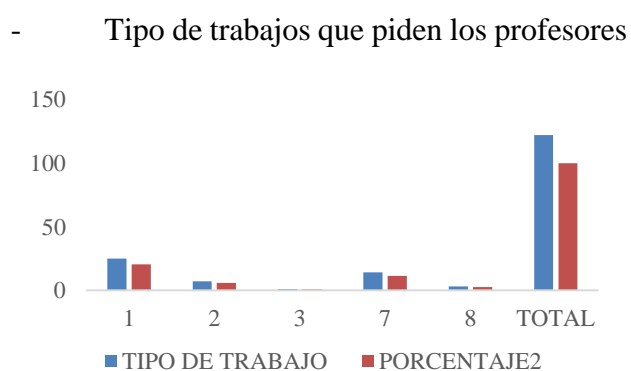
Se llevaron a cabo 122 aplicaciones del Inventario SISCO del Estrés Académico, obteniendo los siguientes resultados:

Únicamente dos variables de las 29 que maneja el Inventario fueron significativas en cuanto a la presencia de estrés académico en los estudiantes de la licenciatura en psicología, las cuales son las siguientes:



Gráfica 1 Evaluaciones de los profesores

Como se puede observar en la gráfica referente a las evaluaciones de los profesores, el 19% de los alumnos de 1er semestre encuestados manifestaron que siempre o casi siempre han sentido estrés por este motivo, en lo que respecta a la muestra de 7º semestre fue el 14%.



Gráfica 2 Tipo de trabajo que piden los profesores

Dentro de esta variable, el 20% de los alumnos de 1er semestre refirieron que siempre o casi siempre se estresan según el tipo de trabajo que les encargue el profesor, mientras que en séptimo semestre solo el 11% contestó de esa manera.

Agradecimientos

A la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la UJED, así como a la Directora MTF. Elda Raquel Vázquez Ríos, por todo el apoyo brindado para llevar a cabo esta investigación.

Análisis y Conclusiones

A pesar de que se pudo observar que en primero y séptimo semestre hubo presencia mínima de estrés, se puede decir, que la hipótesis nula se acepta parcialmente, ya que, cabe destacar que 27 de 29 variables no mostraron resultados significativos para esta investigación.

En base a los resultados obtenidos se puede concluir, que en lo general solo hay evidencia parcial en una porción pequeña de la muestra; por lo tanto, las dos variables significativas que indican que en los alumnos de estos semestres hay tendencia a presentar manifestaciones de estrés, están en función de las evaluaciones de los profesores y el tipo de trabajo que estos encarguen.

Las instituciones educativas de nivel superior no se encuentran exentas de que los alumnos en algún momento de su carrera lleguen a presentar algún nivel de estrés, por ello la importancia de dar a conocer todo lo que se pueda respecto a este tema.

En base a los resultados obtenidos a partir de este estudio, se detectó la necesidad de proporcionar y establecer un plan de seguimiento a los alumnos de primer semestre para que les brinde las herramientas necesarias para un buen afrontamiento y con ello puedan llegar a hacer un buen manejo del estrés y lograr desempeñarse satisfactoriamente dentro de su licenciatura.

Es necesario enseñar a los estudiantes estrategias de afrontamiento productivas que los lleven a la solución de problemas no a evitar o negar los obstáculos que se les presenten durante el transcurso de su carrera.

Referencias

- Barraza, A. (2007). Características del estrés académico en los alumnos de Educación Media Superior. *Investigación Educativa*, 48-65.
- Caldera, J., Pulido, B., & Martínez, M. (2007). Niveles de Estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Educación y Desarrollo*, 77-82.
- Cano-Vindel, A. (2011). *Los desórdenes emocionales en Atención Primaria. Ansiedad y estrés*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Cano-Vindel, A., Dongi-Collado, E., & Wood, C. (2011). *El Estrés*. Barcelona: Océano-Ámbar.
- Fernández, M. (2009). *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional*. Obtenido de <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/902/2009FERN%C3%81NDEZ%20MART%C3%8DNEZ,%20MAR%C3%8DA%20ELEN%20A.pdf?sequence=1>
- Galán, S. y. (2012). *Estrés y Salud: Investigación básica y aplicada*. México: Manual Moderno .
- García, N., & Zea, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología*, 65-82.
- González, F. (2007). *Instrumentos de evaluación psicológica*. Cuba: Ciencias Médicas.
- González, M., & González, S. (2012). Estrés Académico en el Nivel Medio Superior. *Revista electrónica de ciencias sociales y humanidades apoyadas por tecnologías*, 32-70.
- Jaureguizar, A., & E.A., E. (2005). *Enfermedad Física, crónica y familia*. Libros en red.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York : Springer Pub. Co.
- Linares, J. (1996). *Identidad y narrativa.: La terapia familiar en la práctica clínica*. Barcelona: Paidós.
- Mendiola, J. (2010). *El manejo del Estrés Académico en estudiantes universitarios: una Propuesta de intervención*. Recuperado el 28 de Octubre de 2018, de El manejo del Estrés Académico en estudiantes universitarios: una Propuesta de intervención. Tesis que para obtene<http://p8080132.248.9.195.pbidi.unam.mx:808>
- García, N., & Zea, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología*, 65-82.
- Oblitas, L. (2010). *Psicología de la Salud y Calidad de Vida*. México, D.F.: Cengage Learnin.
- Orlandini, A. (1999). El Estrés: qué es y cómo evitarlo. En A. Orlandini, *El estrés: qué es y cómo evitarlo* (pág. 143). México: Fondo de cultura económica.
- Román, C., & Hernández, Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto . *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 1-14.
- Román, C., Rodríguez, F., & Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2-8.
- Spielberger, C. (1972). *Anxiety as an amotional state*. New York: Academic Press.
- Vidal, G., Alarcón, R., & Lolas, F. (1995). *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatria*. Argentina: Médica Panamericana.

Estrategias didácticas en un entorno universitario como apoyo a la educación presencial

Didactic strategies in a university environment as support for presence education

NERI-VEGA, Jovita Georgina†, QUEZADA-MORENO, Maribel, CORTÉS-ÁLVAREZ, Yolanda y GONZÁLEZ-NERI, Aarón Iván

Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Contaduría y Administración, Campus San Juan del Río

ID 1^{er} Autor: *Jovita Georgina, Neri-Vega* / ORC ID: 0000-0002-8435-3561, Researcher ID Thomson: X-2329-2018, CVU CONACYT ID: 497001

ID 1^{er} Coautor: *Maribel, Quezada-Moreno*

ID 2^{do} Coautor: *Yolanda, Cortés-Álvarez* / CVU CONACYT ID: 595702

ID 3^{er} Coautor: *Aarón Iván, González-Neri* / ORC ID: 0000-0002-4082-0746, CVU CONACYT ID: 503735

DOI: 10.35429/JCP.2019.10.3.34.46

Recibido 30 de Agosto, 2019; Aceptado 31 de Diciembre, 2019

Resumen

Se presenta en este trabajo una investigación relacionada con las estrategias de aprendizaje utilizadas en un entorno universitario en educación presencial, las estrategias que se mencionan son: la clase magistral activa, el estudio de casos, el debate, el juego de roles y el aprendizaje basado en proyectos. Metodología: Se utilizó un diseño descriptivo, llevando a cabo la recopilación de datos mediante el "Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios". Resultados: El alumnado dispone de suficientes estrategias de aprendizaje para alcanzar el objetivo de sus estudios universitarios con éxito. Además, existe aceptación por parte del alumnado de la aplicación de las diversas estrategias en un curso presencial, ya que les permite abordar los temas utilizando la estrategia que permita un mejor aprendizaje. Conclusiones: Dado el proceso de aplicación del modelo educativo en la Educación Superior, deben crearse ambientes de aprendizaje que faciliten la innovación y participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando tanto el componente académico de la enseñanza como la dimensión humana. En el alumnado de la modalidad presencial, los resultados demuestran mejores habilidades de almacenamiento de la información.

Estrategias de aprendizaje, Alumnos, Educación Superior, Formación presencial

Abstract

This work presents research related to the learning strategies used in a university environment in face-to-face education, the strategies mentioned are the active master class, the case study, the debate, the game of roles and project-based learning. Methodology: A descriptive design was used, carrying out data collection through the "University Students Learning Strategy Assessment Questionnaire". Results: Students have enough learning strategies to achieve the objective of their university studies successfully. In addition, there is acceptance by students of the implementation of the various strategies in a face-to-face course, as it allows them to address the issues using the strategy that allows better learning. Conclusions: Given the process of applying the educational model in Higher Education, learning environments should be created that facilitate innovation and student participation in the teaching-learning process, considering both the component teaching as the human dimension. In in-person students, the results demonstrate better information storage skills.

Learning strategies, Students, Higher education, Face-to-face trainin

Citación: NERI-VEGA, Jovita Georgina, QUEZADA-MORENO, Maribel, CORTÉS-ÁLVAREZ, Yolanda y GONZÁLEZ-NERI, Aarón Iván. Estrategias didácticas en un entorno universitario como apoyo a la educación presencial. *Revista de Pedagogía Crítica*. 2019, 3-10: 34-46

† Investigador contribuyendo como primer autor.

Introducción

Se presenta en este trabajo una investigación relacionada con las estrategias de aprendizaje utilizadas en un entorno universitario en educación presencial, las estrategias que se mencionan son: la clase magistral activa, el estudio de casos, el debate, el juego de roles y el aprendizaje basado en proyectos. Metodología: Se utilizó un diseño descriptivo, llevando a cabo la recopilación de datos mediante el “Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios”. Resultados: El alumnado dispone de suficientes estrategias de aprendizaje para alcanzar el objetivo de sus estudios universitarios con éxito.

Además, existe aceptación por parte del alumnado de la aplicación de las diversas estrategias en un curso presencial, ya que les permite abordar los temas utilizando la estrategia que permita un mejor aprendizaje. Conclusiones: Dado el proceso de aplicación del modelo educativo en la Educación Superior, deben crearse ambientes de aprendizaje que faciliten la innovación y participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando tanto el componente académico de la enseñanza como la dimensión humana. En el alumnado de la modalidad presencial, los resultados demuestran mejores habilidades de almacenamiento de la información.

La clase magistral activa

Concepto

La clase magistral activa es una exposición interactiva que consiste en la presentación clara y organizada de un tema para promover la comprensión y construcción del conocimiento por parte de los estudiantes.

El docente dedica tiempo de la clase al análisis de los contenidos, e involucra activamente a los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Existen estudios realizados en ámbitos disciplinares diversos como la historia y la ingeniería que muestran que las clases magistrales activas contribuyen a generar interés, involucrar a los estudiantes y a proporcionarles estructura conceptual. (Morton 2009).

Aprendizajes que promueve en los estudiantes

La integración de los conocimientos sobre los temas tratados con situaciones de la realidad. Análisis y evaluación de problemas en los que tienen que aplicar los conceptos aprendidos. Comprensión profunda y clara de conceptos y estructuras teóricas claves para la actuación en situaciones académicas y profesionales

Aplicación de la Clase magistral

La fase de *inicio* es una oportunidad de generar interés formulando preguntas intelectualmente retadoras orientadas a identificar los saberes previos de los estudiantes. También, se puede presentar una situación cercana a los estudiantes que despierte motivación en torno al tema.

Es importante tomar en cuenta algunas condiciones para implementar una clase magistral activa según cada etapa de la sesión de clase. Durante el *desarrollo* de la clase, se presenta el contenido mientras se interactúa activamente con los estudiantes mediante la presentación de ejemplos, la formulación de preguntas y el fomento del diálogo. Se deben hacer pausas cada diez o quince minutos, en las que conviene realizar una recapitulación o un cambio de tema. Estas pausas son también una oportunidad valiosa para promover la construcción de conocimientos.

En el *cierre* de la sesión, es conveniente realizar, a un tiempo con los estudiantes, una síntesis de los temas trabajados en la sesión. Este momento de la clase también sirve para resolver dudas que quedaron pendientes durante el desarrollo del tema.

Un aspecto transversal a las tres etapas mencionadas es el uso de apoyos visuales como fotografías, mapas, videos, entre otros.

Aunque si bien no son imprescindibles, favorecen que el docente tenga una ruta clara durante la sesión, y brindan a los estudiantes un apoyo para la comprensión de los temas trabajados. Exley y Dennick (2004) señalan que pueden usarse tanto para apoyar la misma información que se presenta en la exposición, como para ampliarla.

Esta herramienta, dependiendo de la asignatura permite a los profesores reflexionar y tomar en cuenta que primero tiene que conducir a los estudiantes a la comprensión de ciertos conocimientos. Por ello, antes de cada sesión, los estudiantes tienen que realizar lecturas previas que contribuirán a la participación en la clase. Ya que: el objetivo es que a través de la exposición interactiva los estudiantes establezcan comparaciones en términos de semejanzas y diferencias de los diferentes conceptos surgidos a lo largo del tiempo.

Algunos profesores han elegido la clase magistral activa por la naturaleza del curso que enseñan.

Al poner en práctica la clase magistral activa, se puede partir también de los intereses de los estudiantes y tomar en cuenta los rasgos generales de su perfil: jóvenes universitarios cuyas edades son similares y la carrera que estudian.

Si realmente todos tienen una actitud de contribuir como individuos al conocimiento grupal, a la misión, a la tarea, a la pregunta, pueden resultar cosas muy interesantes.

El intercambio exige autodisciplina, manejo de conocimientos y competencia profesional, y conduce al estudiante a colocarse en el papel que debe desempeñar como profesional de gestión.

Se dirige también a que el estudiante tome conciencia de que debe tomar decisiones no solo en el ámbito profesional sino también en el personal, de manera que se involucre y comprometa con la construcción de su propio conocimiento.

Las evaluaciones se dirigen a problematizar la teoría expuesta y plantear situaciones del ámbito profesional.

Las clases magistrales activas brindan a los estudiantes elementos para la comprensión de temáticas importantes en su formación.

Permiten organizar y dosificar mejor los contenidos, y asegurar que los estudiantes dispongan de toda la información necesaria para entender los contenidos.

La evaluación continua en una clase basada en exposiciones va desde la intervención en la sesión hasta la integración de saberes en el curso.

El estudio de casos

Concepto

El estudio de casos consiste en el análisis de una situación real o realista que presenta problemas y retos ante los cuales los estudiantes deben tomar decisiones fundamentadas en los enfoques o teorías del ámbito disciplinar o especialidad del curso en cuestión.

Un caso puede proporcionar a los estudiantes un entorno seguro en el cual actuar ante determinadas problemáticas, pero sin tener que asumir las consecuencias de eventuales errores. Se trata de una excelente forma de aprovechar el error del razonamiento, análisis o juicio de los estudiantes como una oportunidad de aprendizaje.

Aprendizajes que se promueven

El pensamiento crítico en situaciones complejas, Análisis, comprensión en interpretación de datos relevantes, reconocimiento y distinción de suposiciones de inferencias, formulación de juicios y toma de decisiones fundamentales, así como la presentación de ideas y opiniones ante diversos aspectos. Permite identificar y definir problemas propios del campo disciplinar. Al emplear el estudio de casos, el docente brinda oportunidades a los estudiantes que según Jonassen (2011) el análisis de casos es la forma por excelencia de promover que los estudiantes desarrollen una íntegra comprensión que les permita resolver problemas reales.

Aplicación del estudio de casos

El planteamiento del caso es el punto de partida. De acuerdo con Nilson (2010), un buen caso debe presentar con claridad la situación, los involucrados y sus intereses, y debe contar con las siguientes características:

a) **Realismo:** sea real o ficticio, el caso debe presentar una situación relevante propia de la carrera. Asimismo, el realismo hace posible que los estudiantes se sientan identificados con la situación. El presentar especificaciones técnicas, desarrollar personajes o presentar detalles históricos ayuda a darle realismo al caso.

NERI-VEGA, Jovita Georgina, QUEZADA-MORENO, Maribel, CORTÉS-ÁLVAREZ, Yolanda y GONZÁLEZ-NERI, Aarón Iván. Estrategias didácticas en un entorno universitario como apoyo a la educación presencial. Revista de Pedagogía Crítica. 2019

b) Incertidumbre: un buen caso permite distintas soluciones entre las cuales es válido el debate.

c) Riesgo: las decisiones que tomen los estudiantes impactarán, aunque sea de manera ficticia, en la salud, el bienestar o la supervivencia de una comunidad u organización. Es decir, se recomienda que algo valioso esté en juego.

El docente puede orientar la comprensión de los estudiantes a través de la formulación de preguntas como ¿cuál es el problema?, ¿qué soluciones posibles existen y cuáles serían las implicancias de implementarlas?, ¿cómo podría haberse evitado el problema? Etc.

En la fase final, es importante que el docente guíe a los estudiantes en el análisis de las implicancias de la vía de solución que propusieron, y que los ayude a que deduzcan si fue la alternativa más adecuada o no, lo que promueve el desarrollo de su juicio crítico.

En esta etapa, el trabajo de los estudiantes consiste en construir vías de solución del problema o problemas identificados.

Estas vías de solución deben estar fundamentadas en el conocimiento científico y disciplinar, en experiencias bien documentadas, o en el propio juicio de los estudiantes en la medida que estos puedan argumentar a favor de la solución que presenten.

Los casos propuestos en el curso están ligados a un plan de trabajo semestral. El docente utiliza un conjunto de casos que renueva periódicamente.

Para la selección toma en cuenta dos requisitos: el caso es vulnerable tanto al tiempo y al contexto temporal, como al espacio. De acuerdo con su experiencia, cuando no se toman en cuenta estos requisitos, no se logran los objetivos

Para promover el aprendizaje es necesario que los estudiantes distingan lo fundamental de lo accesorio. Trabajar un caso donde se resalta esa parte fundamental es la mejor plataforma de aprendizaje, porque permite conectar el aprendizaje conceptual-teórico con una aplicación concreta de la realidad.

El aprendizaje tiene mejores probabilidades de adquirir significado en la medida en que el estudiante puede identificar muy rápidamente una relación con la realidad, con lo que vive.

Los casos, una vez redactados y revisados, se ponen a disposición de los estudiantes con anticipación, muchas veces desde el comienzo del semestre. Cada sesión de clase está relacionada con un caso y ligada a un marco conceptual específico. Los estudiantes deben asistir a todas las clases realizando lecturas previas.

Para realizar el estudio de casos, los estudiantes tienen libertad para organizarse para trabajarlos individualmente o en pequeños grupos. En clase, según la interacción con los estudiantes, se revisa primero la parte conceptual, para observar en qué grado han logrado entender aquello que leyeron. La idea es que se construya y se alcance lo que el docente denomina homogenización del contenido, una comprensión común sobre estándares mínimos, que en algunas ocasiones se logran mejor que en otras, dependiendo la complejidad del tema. Una vez desarrollada esta fase, se pasa al estudio del caso: Esto que se ha comprendido de manera abstracta, se va a aterrizar de manera concreta. El caso funciona entonces a juicio del docente como *una plataforma de aterrizaje*.

La evaluación del curso puede consistir en un 90% en resolver casos. Si bien estos pueden variar en contenido y ser distintos a los que han servido para desarrollar la sesión de clase, el objetivo es el mismo. Los estudiantes ya vienen mentalizados, que el aprendizaje tiene, dos grandes fuentes, lo que ellos son capaces de leer, los textos que se les recomienda, y lo que van a encontrar como plataforma de aterrizaje en los casos.

También se les debe explicar que para cada sesión de clase van a leer previamente sobre los aspectos conceptuales de los temas para luego compartir las lecturas con sus compañeros de grupo.

El Debate

El debate es una estrategia de enseñanza aprendizaje que consiste en la confrontación de distintos puntos de vista con la finalidad de llegar a un juicio sólidamente sustentado. Cattani, 2003, define el debate como “una competición (un reto, un desafío) en la que, a diferencia de lo que ocurre en una simple discusión, existe una tercera parte (un juez, un auditorio) cuya aprobación buscan los dos contendientes”.

Otra manera de formular el debate es realizarlo de un modo semiestructurado, en el cual se desarrolla una discusión controversial en el aula. Esta consiste en involucrar a los estudiantes en la reflexión y análisis sobre una pregunta polémica. A diferencia del debate que se ha detallado en el párrafo anterior, la discusión en aula promueve la participación libre y espontánea, y no necesariamente culmina con la identificación de un mejor argumento.

Aprendizajes que se promueven

Facilita el desarrollo de habilidades de análisis, interpretación y síntesis de información, lo cual conduce a establecer relaciones entre distintos temas.

Fomenta las habilidades de investigación como la identificación y procesamiento de la información de diversas fuentes; la organización de información acerca de un tema o problema o la revisión de los planteamientos con el propósito de dar sustento a sus argumentos.

Permite, respecto a la dimensión actitudinal y valorativa, el reconocimiento de la diversidad de visiones sobre los problemas sociales y el respeto de diferentes puntos de vista.

Promueve el desarrollo de habilidades comunicativas como la exposición de opiniones, sentimientos, ideas y experiencias de manera fundamentada y coherente.

Aplicación del Debate

El docente, teniendo en cuenta una temática que sea pertinente al curso, redacta una proposición ante la cual los estudiantes deben tomar posición.

Huber y Snider (2006), autores de un texto que influyó mucho en el uso educativo del debate, señalan que la proposición puesta a debate debe tener algunas características deseables:

a) Formulación de una proposición debatible: La ruta para trabajar un debate en el aula universitaria puede ser la siguiente:

El docente presenta a los estudiantes la proposición a debatir, y establece el formato de trabajo. En un debate estructurado, se especifica cuántos equipos habrá y cómo estarán constituidos, el tiempo del que dispondrán para la etapa preparatoria, la composición del jurado (es posible que el único juez sea el docente, pero también se podría conformar un jurado con otros docentes o con estudiantes), y los criterios con los cuales el juez evaluará el desempeño de los equipos.

Con la finalidad de que el debate realmente cumpla un cometido pedagógico, los estudiantes realizan un ejercicio de análisis y comprensión del resultado interesante para el debatiente.

El Debate, provoca desacuerdo, se puede apoyar en evidencias, merece la pena discutirla, se pueden comparar valores, es una sola cuestión, es clara, es actual o actualizada, es oportuna, se puede cubrir en el tiempo disponible, es adecuada para una presentación oral.

b) Preparación de las condiciones: proposición, para lo cual, si es necesario, han de consultar a expertos o buscar bibliografía. Después es momento de pensar argumentos a favor y en contra de esta, independientemente de la postura que ellos tengan que asumir en el debate.

A continuación, los estudiantes empiezan la fase de investigación, para identificar la evidencia que respalde la postura que defenderá el equipo. Sobre la base de información identificada y organizada, cada equipo debe construir una tesis, una toma de posición fundamentada ante la proposición en debate. Es importante que la tesis se formule de forma escrita pero que también se practique y ensaye oralmente antes del debate.

Además de las pautas formales detalladas, el docente puede fomentar un debate a modo de una discusión abierta en aula en la cual los estudiantes exponen diversos puntos de vista en relación con un tema de manera más espontánea.

c) Desarrollo del debate argumentación reunión de equipos réplica o refutación: Los equipos exponen la postura que defenderán según el sorteo realizado con anterioridad. Cada equipo presenta su exposición siguiendo una estructura básica: introducción, desarrollo y conclusión. Los miembros de cada equipo utilizan sus habilidades comunicativas y críticas para discutir los argumentos contrarios, y posicionar los argumentos propios ante el público y jurado que los escucha. Los equipos disponen de un tiempo asignado previamente. Cada equipo debe preparar una contraargumentación. Para ello, es importante que realice un análisis de su propia información, así como de la postura contraria.

d) El debate cierra con la calificación del jurado. El docente puede decidir que el resultado del debate influya en la calificación del estudiante. Cabe recordar que la experiencia y la investigación muestran que los estudiantes se involucran más en actividades que saben que serán tomadas en cuenta para su calificación. Si el docente opta por hacer una discusión en aula, es importante considerar que la naturaleza de una discusión controversial involucra respetar el ritmo y el rumbo a veces impredecible al que puede llevar el tema. Es importante que el docente busque generar discusiones activas y participativas en las cuales se involucren todos o la mayor parte de los estudiantes.

En la realización del debate, el docente evalúa el razonamiento que ha seguido el estudiante para determinar su respuesta o cuáles son los argumentos que tiene para poder enfrentar determinada situación problemática. Luego, se retroalimenta para que los estudiantes mejoren en su desempeño. En este proceso se pone énfasis en que no se pretende que el ejercicio sea perfecto, sino que sirva para mejorar su desempeño en el curso y en el ámbito profesional. El último debate suele ser el mejor, como consecuencia del aprendizaje logrado de sus demás compañeros.

Asimismo, la retroalimentación se realiza en un clima de confianza y, respeto y aprecio hacia los estudiantes, lo importante es corregir para, dado el caso que les toque en el ejercicio profesional una situación en la que se equivoquen, poder salir también rápidamente. En el examen final se evalúa la capacidad del alumno de poder argumentar adecuadamente, persuadiendo sobre determinada posición.

Para la realización del debate, el docente comenta las indicaciones que deben seguir los estudiantes durante su desarrollo. Se les pide que vengan a hacer la defensa de una posición y no una exposición, de modo tal que el verbo que tienen que traer es el verbo persuadir. Tienen que venir a convencer. Una vez terminado el debate entre los grupos, se invita a la audiencia a participar formulando preguntas, algunos temas son más polémicos que otros, algunas clases estudiantes están más incentivados que otros. El profesor hace un comentario final donde a cada uno de los alumnos se les dice en qué cosa ha fallado y en qué cosas ha sido positivo.

Las discusiones que promueve el docente se convierten entonces en entrenamientos que permiten ejercitar el razonamiento, porque el alumno va dando su opinión, entonces se le va orientando en la ilación que hay detrás de su razonamiento y en la información que utiliza para llegar a esa conclusión. La orientación permanente durante este proceso hace posible que el estudiante agudice su razonamiento y no se limite al almacenamiento de conocimientos.

A través de las discusiones, el docente conduce a los estudiantes a integrar lo aprendido. Durante el intercambio de ideas, toma en cuenta también las inquietudes e intereses de los estudiantes.

La retroalimentación del docente durante el desarrollo del debate o la discusión cumple la función de mejorar el desempeño de los estudiantes. El debate se complementa con diversas actividades orientadas al aprendizaje como exposiciones y análisis de casos. Los estudiantes intervienen en el debate o en la discusión conociendo las posiciones en favor y contra, lo que conduce a la elaboración de argumentos sólidos y consistentes para defender su postura.

Juego de roles

El juego de roles es una estrategia que permite que los estudiantes asuman y representen roles en el contexto de situaciones reales o realistas propias del mundo académico o profesional (Martín, 1992). Es una forma de *llevar la realidad al aula*.

Si bien en un juego de roles los estudiantes deben ajustarse a reglas, tienen libertad para actuar y tomar decisiones, de acuerdo con cómo interpretan las creencias, actitudes y valores del personaje que representan. A diferencia de otro tipo de simulaciones y dramatizaciones, en el juego de roles se establecen las condiciones y reglas, pero no existe un guion predeterminado.

Aprendizajes que se promueven

Desarrollar competencias profesionales y académicas propias de la carrera o especialidad. Reconocer formas alternativas de pensar y actuar. Desarrollar relaciones interpersonales y habilidades de comunicación. Facilitar la transferencia del aprendizaje hacia situaciones de la vida profesional. Estimular que los estudiantes exploren y comprendan su propio comportamiento y el de otras personas en situaciones simuladas. Promover un proceso de auto análisis del rol asumido a partir de la retroalimentación brindada.

Aplicación del juego de roles

El docente presenta a los estudiantes la situación o contexto en la cual se desenvolverá el juego. Es importante señalar las condiciones que caracterizan a la situación, distinguiendo aquellas condiciones que los personajes pueden cambiar aquellas sobre las cuales no tienen influencia. Además, el docente debe determinar los actores y sus características, cuidando de establecer sus concepciones, valores e intereses en la situación. También, requiere establecer el poder y los recursos que tienen los distintos actores, y presentar las reglas de juego. En esta fase, es importante no perder de vista cuáles son las competencias que buscamos que los estudiantes desarrollen, de modo que los elementos de la situación contribuyan al desarrollo de estas.

El proceso de implementación del juego de roles puede seguir el siguiente curso: Una vez presentada la situación, es importante establecer quiénes representarán roles y quiénes participarán como espectadores. Se les brinda un tiempo para analizar la situación y adaptarse a ella y al papel que han de representar preferentemente, de ser posible, en un espacio aparte. Es importante Después de la fase de juego, se analiza lo que sucedió, habitualmente en una plenaria. Es importante poner en común nuevamente cuál era el problema o reto que afrontaban los protagonistas del juego.

Sobre esa base, el docente invita a los estudiantes a que opinen de manera fundamentada sobre las acciones y decisiones que tomaron los distintos personajes, y sobre el desenlace o resultado logrado. También podría preparar una guía de preguntas que orienten la discusión. El cierre del juego es también el momento en el cual el docente guía a los estudiantes a establecer relaciones significativas entre lo que sucedió en el juego y la realidad.

En esta fase, es importante que el docente recuerde que quien representa un personaje debe pensar, actuar y decidir como lo haría la persona a la que representa. El docente o un estudiante designado cuidará que la representación se realice en los tiempos previstos.

a) Organización de la clase para el juego cierre del juego desarrollo del juego: Comunicar a los estudiantes que el juego de roles no es solo representar un papel, sino sentirse dentro de él. Por otro lado, es importante que los estudiantes que participaran como observadores analicen la situación sobre la base de criterios y con la guía docente.

El proceso de cómo el estudiante forma parte de un juego de roles tiene varias fases. Previamente al primer juego de rol, el docente explica a los estudiantes los cuatro principios fundamentales para que un abogado pueda persuadir con el lenguaje.

Estos cuatro principios son: el manejo de contenido, el manejo del lenguaje verbal, el manejo del lenguaje no verbal y la capacidad de poder establecer algún nivel de conocimiento con la audiencia, en este caso la audiencia son jueces o árbitros.

El juego de roles permite colocar al estudiante, poco a poco en la situación real y vivir la experiencia de experimentar distintos roles relacionados con el ejercicio de su profesión.

Esta experiencia inicial permite dialogar con el estudiante sobre cómo se sintió en el rol, qué tanto se metió en el papel y si se convenció de su desempeño.

Posteriormente, se le solicita al estudiante que exponga frente a un grupo arbitral. La exposición incluye los hechos y el desarrollo de fondo del caso. Terminada esta segunda etapa, se pasa a una tercera en la cual se acerca aún más al estudiante a una situación real. En este caso, son los jueces o los árbitros quienes comienzan a formular preguntas. El expositor debe ser persuasivo al responder.

La evaluación del curso es sobre el juego de roles. Los que se desarrollan durante las clases pueden ser calificados o no, en función a cómo el docente acuerde con quien funge como árbitro o jurado. Pero lo que siempre se cumple es que la evaluación para la calificación final siempre es un juego de roles. Esta evaluación se desarrolla en un salón ambientado para simular las condiciones reales y los estudiantes tienen que ir vestidos y presentarse tal como lo harían en un escenario real.

El juego de roles contiene una metodología adecuada para ilustrar una situación típica que los estudiantes encontrarán en una organización que estará pronta a implementar un nuevo sistema. Los estudiantes tienen la oportunidad de ponerse en el lugar de cada parte.

Aprendizaje Basado en Proyectos

El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que se desarrolla de manera colaborativa que enfrenta a los estudiantes a situaciones que los lleven a plantear propuestas ante determinada problemática. Se entiende como un proyecto el conjunto de actividades articuladas entre sí, con el fin de generar productos, servicios o comprensiones capaces de resolver problemas, o satisfacer necesidades e inquietudes, considerando los recursos y el tiempo asignado.

Los autores e investigadores que proponen los modelos por competencias en la educación consideran que el proyecto es una estrategia integradora por excelencia, y que es la más adecuada para movilizar saberes en situación. (Díaz Barriga 2015; Jonnaert et. al. 2006). De esta manera, los estudiantes pueden planear, implementar y evaluar actividades con fines que tienen aplicación en el mundo real más allá del salón de clase.

Aprendizajes que se promueven

Negociar compromisos y tomar decisiones, plantear soluciones y generar ideas innovadoras, evaluar en conjunto la organización y avance del equipo, escuchar a los compañeros del equipo y emitir sus puntos de vista, planificar el trabajo en equipo para el logro de metas comunes.

Aplicación del Aprendizaje basado en proyectos

En esta etapa, los estudiantes reconocen una situación relevante vinculada a uno de los temas del curso que requiere ser trabajada a través de un proyecto. Generalmente, el docente presenta algunas propuestas para que los estudiantes seleccionen aquella que más les interese. Luego, se debe estimular la motivación y el entusiasmo en la tarea, por ejemplo, señalando la importancia e impacto del proyecto, compartiendo experiencias profesionales, presentando información de investigaciones o proyectos anteriores y formulando preguntas retadoras.

Asimismo, un aspecto muy importante es la organización del equipo y la distribución de responsabilidades. Si bien es recomendable que cada equipo se organice de manera autónoma, el docente debe orientar las dinámicas internas e intervenir cuando lo considere necesario. También se requiere que acompañe al equipo en la generación de ideas para asegurar que los proyectos tengan una clara dirección y sustento.

a) Planteamiento del proyecto y organización: La implementación exitosa de un proyecto requiere que en el proceso esté presente una característica básica, una pregunta o concepto central en el curso, sobre la cual los estudiantes han de investigar. En el proceso, se pueden identificar las siguientes etapas.

Con el propósito de conocer el tema del proyecto y profundizar en los fundamentos de este, Donnelly y Fitzmaurice (2005) recomiendan que los estudiantes recojan información. Se sugiere brindar constantemente una retroalimentación a cada uno de los equipos con ayuda de preguntas guía a fin de que enfoquen de manera pertinente su investigación con el proyecto que llevarán a cabo.

El proyecto tiene como finalidad generar un producto, un servicio o brindar una experiencia. En esa línea se espera que los estudiantes construyan los aprendizajes durante el proceso y que estos tengan una relación directa con los resultados de aprendizaje del curso. En esta segunda etapa, los estudiantes establecerán los objetivos, considerando los temas principales del curso, los recursos con los que cuentan y los tiempos. Asimismo, se elabora un listado de las actividades necesarias para lograr los objetivos del proyecto.

De acuerdo con la naturaleza y dificultad del curso y del proyecto escogido, y a las características de la clase, los estudiantes necesitarán mayor o menor monitoreo en el proceso. Es necesario que el docente esté atento a las dificultades y finalmente se presentan los productos desarrollados por los estudiantes y se exponen los resultados del proyecto, lo cual requiere preparación previa que permitirá el despliegue de competencias tales como la comunicación oral y escrita. Para esta etapa, se recomienda contar con criterios claros que sirvan de guía a los equipos, promover la autoevaluación de cada uno de los miembros del equipo y la evaluación entre pares.

También, es recomendable reservar un momento para evaluar en plenario cómo se sintieron a lo largo del proceso y cuáles han sido las lecciones aprendidas. Es decir, el proyecto cierra con una evaluación tanto de lo logrado con el proyecto como de lo aprendido por los estudiantes.

b) Investigación sobre el tema, Definición de los objetivos y plan de trabajo, Implementación, Presentación y evaluación de los resultados: Las oportunidades que vayan surgiendo, que orienten a los estudiantes en caso de que necesiten reajustes en su plan y que soliciten productos intermedios durante el proyecto, que sean calificados y que aseguren el éxito de la presentación final.

Seleccionar el tema del proyecto. En lo posible, el tema del proyecto debe partir de algo que los estudiantes vean muy cercano a ellos, que tenga una utilidad o que despierte su interés en gran medida, y, sobre todo, que permita aplicar los conocimientos desarrollados en clase y, a la vez, desarrolle nueva información. En esa búsqueda se involucra a los estudiantes, de manera que se genere un mayor interés por el proyecto.

Se debe comunicar a los estudiantes lo que se pretende desarrollar en el proyecto y lo que se requiere para la presentación de este. Para ello se les presenta un documento al inicio del ciclo que pueden revisar permanentemente. Asimismo, se genera un mayor interés cuando se explicita que el proyecto tendrá un impacto dentro o fuera de la universidad. Por esa razón, se requiere explicar de qué manera se darán a conocer las aportaciones de cada uno de los proyectos.

Evaluar vías alternativas de presentación. Si no se dispone de mucho tiempo para desarrollar una sesión presencial de evaluación, los estudiantes pueden elaborar un video de su proyecto y compartirlo dentro de un grupo cerrado de discusión. Este ofrece la ventaja de que el proyecto pueda ser revisado por jurados en distintos lugares y de acuerdo con su disponibilidad.

Retroalimentar al estudiante. El estudiante debe recibir una adecuada retroalimentación con relación a la calificación de su proyecto y los aspectos de este. Es importante que evidencie que el proyecto ha sido detalladamente revisado.

Los estudiantes tienen diversas tareas como parte de su carga académica regular, por lo que, si se quiere desarrollar un buen proyecto, es necesario brindarles flexibilidad en las fechas de entrega, así como acordar con ellos la presentación de avances a lo largo del ciclo que les permita distribuir mejor sus tiempos y responsabilidades al interior del grupo.

Mantener una vía de asesoría y motivación permanente. El docente brinda asesoría y motivación, tanto presencial como virtual, durante todo el tiempo de preparación del proyecto.

Esto permite que proporcione herramientas diversas para el desarrollo del proyecto como, por ejemplo, sitios web de información relacionada al tema, recursos bibliográficos, contactos con profesionales expertos en el tema, recursos que ayuden a mejorar la presentación del proyecto, entre otras. La tecnología, actualmente, ofrece la oportunidad de compartir con los estudiantes información a través, por ejemplo, de las redes sociales, específicamente mediante un grupo de Facebook. (Sánchez, García, Steffens y Palma, 2019). Puede ser adecuado que no solo sea el profesor del curso el que evalúe el proyecto. Se puede conformar un jurado con especialistas en el tema, profesores de otros cursos, o, en general, personas relacionadas al tema.

La investigación sobre la problemática específica y la reflexión acerca de cómo esta se articula con dichos enfoques. Que el acompañamiento del proceso de diseño del proyecto y de la implementación de las actividades sea permanente.

Esto ayudará a que los estudiantes puedan organizar su trabajo de manera eficaz y eficiente, y que en dicho proceso puedan reflexionar sobre las capacidades en juego. Algo que puede resultar útil en el curso es brindar tiempo en la misma sesión de práctica para que, con la asesoría de los profesores, los grupos puedan realizar algunas tareas específicas.

En segundo lugar, para aportar al proceso reflexivo sobre la problemática y su relevancia social se busca que la dimensión operativa del proyecto no impida que se pierdan de vista los sentidos y objetivos sociales detrás de la acción. En esta línea, en el proceso de diseño e implementación del proyecto se incluyen momentos de presentación y reflexión colectiva sobre los avances. Además, al final del proceso (y del curso) se dedica una sesión completa de práctica donde los estudiantes evalúan las acciones implementadas.

En tercer lugar, se debe brindar contención subjetiva con respecto al tratamiento de la temática abordada. En la mayoría de los casos, los problemas que los estudiantes abordan los interpelan sobre sus propias subjetividades, historias personales y el entorno en el que se encuentran, y en tal sentido, es importante acompañarlos en la elaboración de dichos procesos.

Promover que los estudiantes, desde el inicio, se perciban como protagonistas del proceso y agentes capaces de generar impacto en su entorno. La idea es fomentar que seleccionen las temáticas, se involucren e investiguen sobre ellas, para luego discutir las. En un segundo momento, se motiva para que la temática general a tratar, la puedan aterrizar en un caso y contexto específico de su interés.

A lo largo del semestre deben pautarse presentaciones, entregables y actividades concretas que permitan analizar el avance de los grupos. Se debe diferenciar el trabajo y esfuerzo colectivo del individual. Si bien la dinámica de proyectos realza el trabajo en equipo, es importante que a lo largo del proceso se tenga presente la evaluación individual. El docente durante el proceso cumple un papel fundamental como orientador y guía que acompaña a sus estudiantes en la construcción de su propio conocimiento.

Metodología

Se utilizó un diseño descriptivo, llevando a cabo la recopilación de datos mediante el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios.

El cuestionario se aplicó a un grupo de 4° semestre de la licenciatura en Contador Público, del semestre 2019-1, a cuarenta estudiantes, donde se explicó los conceptos de cada una de las herramientas y posteriormente, cada alumno especificó los porcentajes de utilización de cada herramienta por cada uno de los profesores, dependiendo la asignatura que imparten. El cuestionario se formuló a manera de rúbrica, donde se dio espacio para algún comentario, el cual se unificó y redactó de acuerdo con el más mencionado.

Resultados

La Clase Magistral Activa

En esta dinámica establecida por el docente, como cada presentación tiene que ir acompañada de una lectura previa, se generan una serie de discusiones que permiten el intercambio de ideas con el estudiante, las que lo conducen a identificar las motivaciones y las razones de fondo que dieron lugar al surgimiento de una conclusión en particular.

Ninguna conclusión, ni ningún fenómeno del conocimiento surge espontáneamente, sino que es producto de algo. Entonces los estudiantes terminan haciendo esa conexión, finalmente desde la historia, desde el modelo mismo, desde las estrategias que ese conocimiento tuvo a mano para sacar adelante la propuesta.

Estudio de casos

Busca que los estudiantes construyan su propio conocimiento y le otorguen utilidad a lo aprendido: Si se logra captar eso (lo fundamental), el aprendizaje tiene mejores probabilidades de dejar un significado para el alumno, es decir, saberse responder a sí mismo la pregunta: esto que he aprendido, sirve para tal cosa.

El trabajar con el estudio de casos encierra el riesgo de que los estudiantes dejen de lado el campo teórico para concentrarse en el desarrollo del caso, sin haber rescatado los conceptos fundamentales. Por ello, se deben aplicar controles de lectura en las prácticas dirigidas que permiten asegurar que los estudiantes manejen la teoría.

El estudio de casos permite establecer conexiones entre la teoría y su aplicación concreta en la realidad. El estudiante debe hacerse responsable de revisar la teoría antes de cada clase para estar en condiciones de participar de la resolución del caso.

El docente construye casos, tomando en cuenta que deben ser actuales y cercanos y pertenecer al contexto del estudiante. El docente da indicaciones claras sobre las acciones que deben realizar los estudiantes y formula preguntas para orientar la resolución del caso. El estudio de casos se puede realizar de manera expositiva participativa, de manera colaborativa o individual.

El Debate

El docente pone en marcha el debate desde el inicio del ciclo. Al principio establece cuáles van a ser los temas más problemáticos de todo el curso y respecto a esos temas se programan los debates. Para ello divide el salón en parejas, y las agrupa de modo tal que en cada debate participen cuatro alumnos.

Dos defienden la posición A, y dos defienden la posición B. Por ejemplo, en un semestre que tenga 40 estudiantes, se pueden elegir diez temas problema a lo largo de todo el curso.

Cada tema está enunciado como una pregunta, a partir de la cual es posible responder con dos alternativas, que marcan una posición específica del tema seleccionado, estas posiciones se defienden. Previo al debate, los alumnos tienen que investigar sobre ese tema y distinguir los argumentos de las posturas a favor y en contra de su posición.

El docente busca profundizar en los temas y el desarrollo de habilidades necesarias para el desempeño profesional. El docente crea un clima de confianza como condición básica para que el debate o la discusión se lleven a cabo adecuadamente.

Selecciona temas polémicos del curso y formula preguntas construidas previamente que permitan confrontar dos posiciones opuestas.

El juego de roles

El juego de roles permite que el estudiante se imagine en una situación real y se desenvuelva asumiendo roles que deberá desempeñar como futuro profesional.

El docente valora los logros de los estudiantes en función al esfuerzo que realiza cada uno de ellos, lo cual contribuye al desarrollo de su estima y autonomía en el aprendizaje.

El docente da indicaciones claras sobre los principios que rigen el juego de roles, de manera que el estudiante conoce lo que se espera de él a través de su participación en esta dinámica.

Aprendizaje Basado en Proyectos

La implementación del proyecto permite el desarrollo de competencias importantes para el futuro desempeño profesional de sus estudiantes, como, por ejemplo, comunicación oral, o trabajo en equipo y toma de decisiones. Incluso esta metodología puede generar aprendizajes no esperados, como la persuasión o la negociación.

En el desarrollo de sus proyectos, los estudiantes cuentan con enfoques o marcos de referencia teóricos claros, que les permitan poder aproximarse a las problemáticas con herramientas suficientes para poder profundizar en el análisis de estas y desarrollar sus propias reflexiones. En tal sentido, un aspecto fundamental del curso es la complementariedad entre las sesiones de clase y las sesiones de práctica. Por ejemplo, en las primeras semanas del curso, se desarrollan los enfoques y marcos de referencia teóricos en clases y esto coincide con la primera etapa del proceso de diseño.

Es recomendable que los estudiantes desde el primer día de clases formen grupos de cuatro participantes y durante todo el semestre estos grupos se mantengan, de esta manera la confianza entre ellos aumenta y esto es fundamental para poder trabajar en forma conjunta.

Cuestionario de Evaluación de las estrategias de aprendizaje

De las siguientes estrategias de aprendizajes, cuáles utiliza el profesor en la materia que imparte.

Estrategia	Materia	% de aplicación	Comentario
	Contabilidad Avanzada		
La clase magistral		10	Los alumnos están de acuerdo en la aplicación de las estrategias, ya que permite su aplicación permite el logro de objetivos
El estudio de casos		40	
El debate		5	
El juego de roles		5	
El aprendizaje basado en proyectos		40	
	Impuestos directos		Los alumnos desearían que se dieran una ponderación menor a la clase magistral.
La clase magistral		30	
El estudio de casos		20	
El debate		5	
El juego de roles		5	
El aprendizaje basado en proyectos		40	
	Fundamentos de costos		Los alumnos están de acuerdo en la aplicación de las estrategias, ya que permite su aplicación permite el logro de objetivos.
La clase magistral		10	
El estudio de casos		40	
El debate		5	
El juego de roles		5	
El aprendizaje basado en proyectos		40	
	Administración de personal		Los alumnos desearían que se dieran una ponderación menor a la clase magistral.
La clase magistral		50	
El estudio de casos		20	
El debate		5	
El juego de roles		5	
El aprendizaje basado en proyectos		20	
	Derecho corporativo		Los alumnos desearían que se dieran una ponderación menor a la clase magistral.
La clase magistral		60	
El estudio de casos		10	
El debate		10	
El juego de roles		10	
El aprendizaje basado en proyectos		10	
	Entorno Económico		Los alumnos desearían que se diera una ponderación mayor al aprendizaje basado en proyectos.
La clase magistral		40	
El estudio de casos		30	
El debate		10	
El juego de roles		10	
El aprendizaje basado en proyectos		10	
	Matemáticas aplicadas		Los alumnos están de acuerdo en la aplicación de las estrategias, ya que permite su aplicación permite el logro de objetivos
La clase magistral		10	
El estudio de casos		40	
El debate		5	
El juego de roles		5	
El aprendizaje basado en proyectos		40	
	Lengua y cultura		Los alumnos están de acuerdo en la aplicación de las estrategias, ya que permite su aplicación permite el logro de objetivos
La clase magistral		40	
El estudio de casos		10	
El debate		5	
El juego de roles		20	
El aprendizaje basado en proyectos		25	

Tabla 1

Fuente: *Elaboración Propia*

Conclusiones

Dado el proceso de aplicación del modelo educativo en la Educación Superior, deben crearse ambientes de aprendizaje que faciliten la innovación y participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando tanto el componente académico de la enseñanza como la dimensión humana. En el alumnado de la modalidad presencial, los resultados demuestran mejores habilidades de almacenamiento de la información.

Se debe tener claridad sobre cuáles son los principales criterios que se buscan evaluar según los objetivos del curso, asociados a las competencias generales o específicas que se espera que el curso aporte.

La implementación de cada herramienta ha permitido al docente el desarrollo de competencias vinculadas con el curso. La implementación del proyecto permite integrar diversas áreas al manejo de los conocimientos relacionados con el curso.

La evaluación adecuada de cada herramienta permite que los estudiantes muestren los logros alcanzados en su elaboración, como lo aprendido por el estudiante. Asimismo, facilita la retroalimentación.

Cada herramienta, permite una evaluación dependiendo de la materia, y de esta manera la aplicación de cada herramienta ayuda al docente a realizar evaluaciones centradas en el aprendizaje significativo sin importar la herramienta aplicada.

Por otro lado, se brindan a los grupos la posibilidad de presentar públicamente alguna de las actividades diseñadas en sus proyectos lo cual tiene un efecto muy importante en su aprendizaje. Ello les da la posibilidad de interactuar con la comunidad universitaria, presentar sus reflexiones y propuestas, y evidenciar en la práctica su propia capacidad como agentes sociales.

Es importante que, iniciando el semestre, los estudiantes cuenten con la información suficiente que les permita tener claridad sobre los alcances de sus trabajos, las expectativas del curso con respecto a su trabajo, así como las fechas de los avances y entregas que deben ir desarrollando.

Con los resultados obtenidos se puede concluir que, en las materias teóricas, los docentes utilizan más herramientas como la clase magistral activa, mientras que, en las materias prácticas, los docentes utilizan más el estudio de casos o bien el aprendizaje basado en proyectos.

Referencias

- Cattani, A. 2003. *Los usos de la retórica*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Díaz, F. 2015. Estrategias para el desarrollo de competencias en educación superior. En: Carrillo, Gabriela (Ed). *I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la educación superior*. Ponencias y debate. Lima. PUCP.
- Donnelly, R. y Fitzmaurice, M. 2005 *Collaborative Project-based Learning and Problem-based Learning in Higher Education: a Consideration of Tutor and Student Role in Learner-Focused Strategies*. En: O'NEILL, Geraldine,
- Exley, K. y Dennick, R. 2004. *Giving a Lecture. From Presenting to Teaching*. Routledge Falmer.
- Flores, F. y Ortiz, M. (2019). *El conocimiento didáctico-tecnológico del contenido (CDTC) en docentes universitarios. Imágenes y modos de expresión en las prácticas áulicas*. Revista del Instituto de Investigaciones en Educación, (11), 6-24.
- Huber, R. y Snider, A. 2006. *Influencing through argument. Updated Edition*. Nueva York: International Debate Education Association.
- Jonassen, D. 2011. *Learning to Solve Problems: A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments*. New York: Routledge.
- Martín, X. 1992. El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, número 15, pp. 63-67.
- Morton, A. 2009. Lecturing for large groups. En: *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice*. Third Edition.
- Nilson, L. 2010. *Teaching at its best: a research-based resource for college instructors*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sánchez, M. García, J. Steffens, E. Palma, H. (2019). *Estrategias Pedagógicas en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior incluyendo Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. *Información tecnológica*, 30(3), 277-286.

Instrucciones para la Publicación Científica, Tecnológica y de Innovación

[Título en Times New Roman y Negritas No. 14 en Español e Inglés]

Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 1^{er} Autor†*, Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 1^{er} Coautor, Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 2^{do} Coautor y Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 3^{er} Coautor

Institución de Afiliación del Autor incluyendo dependencia (en Times New Roman No.10 y Cursiva)

ID 1^{er} Autor: (ORC ID - Researcher ID Thomson, arXiv Author ID - PubMed Autor ID - Open ID) y CVU 1^{er} Autor: (Becario-PNPC o SNI-CONACYT) (No.10 Times New Roman)

ID 1^{er} Coautor: (ORC ID - Researcher ID Thomson, arXiv Author ID - PubMed Autor ID - Open ID) y CVU 1^{er} Coautor: (Becario-PNPC o SNI-CONACYT) (No.10 Times New Roman)

ID 2^{do} Coautor: (ORC ID - Researcher ID Thomson, arXiv Author ID - PubMed Autor ID - Open ID) y CVU 2^{do} Coautor: (Becario-PNPC o SNI-CONACYT) (No.10 Times New Roman)

ID 3^{er} Coautor: (ORC ID - Researcher ID Thomson, arXiv Author ID - PubMed Autor ID - Open ID) y CVU 3^{er} Coautor: (Becario-PNPC o SNI-CONACYT) (No.10 Times New Roman)

(Indicar Fecha de Envío: Mes, Día, Año); Aceptado (Indicar Fecha de Aceptación: Uso Exclusivo de ECORFAN)

Resumen (En Español, 150-200 palabras)

Objetivos
Metodología
Contribución

Indicar 3 palabras clave en Times New Roman y Negritas No. 10 (En Español)

Resumen (En Inglés, 150-200 palabras)

Objetivos
Metodología
Contribución

Indicar 3 palabras clave en Times New Roman y Negritas No. 10 (En Inglés)

Citación: Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 1er Autor†*, Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 1er Coautor, Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 2do Coautor y Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 3er Coautor. Título del Artículo. Revista de Pedagogía Crítica. Año 1-1: 1-11 (Times New Roman No. 10)

* Correspondencia del Autor (ejemplo@ejemplo.org)

† Investigador contribuyendo como primer autor.

Introducción

Texto redactado en Times New Roman No.12, espacio sencillo.

Explicación del tema en general y explicar porque es importante.

¿Cuál es su valor agregado respecto de las demás técnicas?

Enfocar claramente cada una de sus características

Explicar con claridad el problema a solucionar y la hipótesis central.

Explicación de las secciones del Artículo

Desarrollo de Secciones y Apartados del Artículo con numeración subsecuente

[Título en Times New Roman No.12, espacio sencillo y Negrita]

Desarrollo de Artículos en Times New Roman No.12, espacio sencillo.

Inclusión de Gráficos, Figuras y Tablas-Editables

En el *contenido del Artículo* todo gráfico, tabla y figura debe ser editable en formatos que permitan modificar tamaño, tipo y número de letra, a efectos de edición, estas deberán estar en alta calidad, no pixeladas y deben ser notables aun reduciendo la imagen a escala.

[Indicando el título en la parte inferior con Times New Roman No. 10 y Negrita]

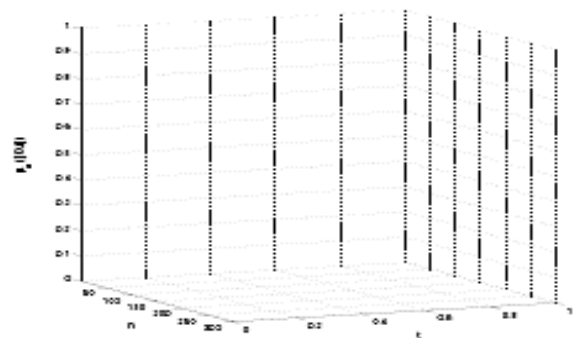


Gráfico 1 Titulo y Fuente (*en cursiva*)

No deberán ser imágenes, todo debe ser editable.

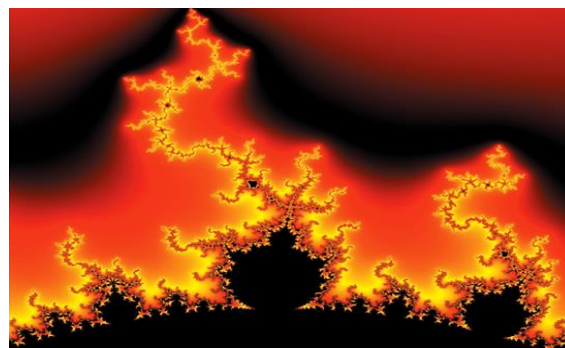


Figura 1 Titulo y Fuente (*en cursiva*)

No deberán ser imágenes, todo debe ser editable.

Tabla 1 Titulo y Fuente (*en cursiva*)

No deberán ser imágenes, todo debe ser editable.

Cada Artículo deberá presentar de manera separada en **3 Carpetas**: a) Figuras, b) Gráficos y c) Tablas en formato .JPG, indicando el número en Negrita y el Título secuencial.

Para el uso de Ecuaciones, señalar de la siguiente forma:

$$Y_{ij} = \alpha + \sum_{h=1}^r \beta_h X_{hij} + u_j + e_{ij} \quad (1)$$

Deberán ser editables y con numeración alineada en el extremo derecho.

Metodología a desarrollar

Dar el significado de las variables en redacción lineal y es importante la comparación de los criterios usados

Resultados

Los resultados deberán ser por sección del Artículo.

Anexos

Tablas y fuentes adecuadas.

Agradecimiento

Indicar si fueron financiados por alguna Institución, Universidad o Empresa.

Conclusiones

Explicar con claridad los resultados obtenidos y las posibilidades de mejora.

Referencias

Utilizar sistema APA. No deben estar numerados, tampoco con viñetas, sin embargo en caso necesario de numerar será porque se hace referencia o mención en alguna parte del Artículo.

Utilizar Alfabeto Romano, todas las referencias que ha utilizado deben estar en el Alfabeto romano, incluso si usted ha citado un Artículo, libro en cualquiera de los idiomas oficiales de la Organización de las Naciones Unidas (Inglés, Francés, Alemán, Chino, Ruso, Portugués, Italiano, Español, Árabe), debe escribir la referencia en escritura romana y no en cualquiera de los idiomas oficiales.

Ficha Técnica

Cada Artículo deberá presentar un documento Word (.docx):

Nombre de la Revista

Título del Artículo

Abstract

Keywords

Secciones del Artículo, por ejemplo:

1. *Introducción.*
2. *Descripción del método.*
3. *Análisis a partir de la regresión por curva de demanda.*
4. *Resultados.*
5. *Agradecimiento.*
6. *Conclusiones.*
7. *Referencias.*

Nombre de Autor (es)

Correo Electrónico de Correspondencia al Autor

Referencias

Requerimientos de Propiedad Intelectual para su edición:

-Firma Autógrafa en Color Azul del Formato de Originalidad del Autor y Coautores

-Firma Autógrafa en Color Azul del Formato de Aceptación del Autor y Coautores

Reserva a la Política Editorial

Revista de Pedagogía Crítica se reserva el derecho de hacer los cambios editoriales requeridos para adecuar los Artículos a la Política Editorial del Research Journal. Una vez aceptado el Artículo en su versión final, el Research Journal enviará al autor las pruebas para su revisión. ECORFAN® únicamente aceptará la corrección de erratas y errores u omisiones provenientes del proceso de edición de la revista reservándose en su totalidad los derechos de autor y difusión de contenido. No se aceptarán supresiones, sustituciones o añadidos que alteren la formación del Artículo.

Código de Ética – Buenas Prácticas y Declaratoria de Solución a Conflictos Editoriales

Declaración de Originalidad y carácter inédito del Artículo, de Autoría, sobre la obtención de datos e interpretación de resultados, Agradecimientos, Conflicto de intereses, Cesión de derechos y distribución

La Dirección de ECORFAN-México, S.C reivindica a los Autores de Artículos que su contenido debe ser original, inédito y de contenido Científico, Tecnológico y de Innovación para someterlo a evaluación.

Los Autores firmantes del Artículo deben ser los mismos que han contribuido a su concepción, realización y desarrollo, así como a la obtención de los datos, la interpretación de los resultados, su redacción y revisión. El Autor de correspondencia del Artículo propuesto requisitara el formulario que sigue a continuación.

Título del Artículo:

- El envío de un Artículo a Revista de Pedagogía Crítica emana el compromiso del autor de no someterlo de manera simultánea a la consideración de otras publicaciones seriadas para ello deberá complementar el Formato de Originalidad para su Artículo, salvo que sea rechazado por el Comité de Arbitraje, podrá ser retirado.
- Ninguno de los datos presentados en este Artículo ha sido plagiado ó inventado. Los datos originales se distinguen claramente de los ya publicados. Y se tiene conocimiento del testeo en PLAGSCAN si se detecta un nivel de plagio Positivo no se procederá a arbitrar.
- Se citan las referencias en las que se basa la información contenida en el Artículo, así como las teorías y los datos procedentes de otros Artículos previamente publicados.
- Los autores firman el Formato de Autorización para que su Artículo se difunda por los medios que ECORFAN-México, S.C. en su Holding Perú considere pertinentes para divulgación y difusión de su Artículo cediendo sus Derechos de Obra.
- Se ha obtenido el consentimiento de quienes han aportado datos no publicados obtenidos mediante comunicación verbal o escrita, y se identifican adecuadamente dicha comunicación y autoría.
- El Autor y Co-Autores que firman este trabajo han participado en su planificación, diseño y ejecución, así como en la interpretación de los resultados. Asimismo, revisaron críticamente el trabajo, aprobaron su versión final y están de acuerdo con su publicación.
- No se ha omitido ninguna firma responsable del trabajo y se satisfacen los criterios de Autoría Científica.
- Los resultados de este Artículo se han interpretado objetivamente. Cualquier resultado contrario al punto de vista de quienes firman se expone y discute en el Artículo.

Copyright y Acceso

La publicación de este Artículo supone la cesión del copyright a ECORFAN-Mexico, S.C en su Holding Perú para su Revista de Pedagogía Crítica, que se reserva el derecho a distribuir en la Web la versión publicada del Artículo y la puesta a disposición del Artículo en este formato supone para sus Autores el cumplimiento de lo establecido en la Ley de Ciencia y Tecnología de los Estados Unidos Mexicanos, en lo relativo a la obligatoriedad de permitir el acceso a los resultados de Investigaciones Científicas.

Título del Artículo:

Nombre y apellidos del Autor de contacto y de los Coautores	Firma
1.	
2.	
3.	
4.	

Principios de Ética y Declaratoria de Solución a Conflictos Editoriales

Responsabilidades del Editor

El Editor se compromete a garantizar la confidencialidad del proceso de evaluación, no podrá revelar a los Árbitros la identidad de los Autores, tampoco podrá revelar la identidad de los Árbitros en ningún momento.

El Editor asume la responsabilidad de informar debidamente al Autor la fase del proceso editorial en que se encuentra el texto enviado, así como de las resoluciones del arbitraje a Doble Ciego.

El Editor debe evaluar los manuscritos y su contenido intelectual sin distinción de raza, género, orientación sexual, creencias religiosas, origen étnico, nacionalidad, o la filosofía política de los Autores.

El Editor y su equipo de edición de los Holdings de ECORFAN® no divulgarán ninguna información sobre Artículos enviado a cualquier persona que no sea el Autor correspondiente.

El Editor debe tomar decisiones justas e imparciales y garantizar un proceso de arbitraje por pares justa.

Responsabilidades del Consejo Editorial

La descripción de los procesos de revisión por pares es dado a conocer por el Consejo Editorial con el fin de que los Autores conozcan cuáles son los criterios de evaluación y estará siempre dispuesto a justificar cualquier controversia en el proceso de evaluación. En caso de Detección de Plagio al Artículo el Comité notifica a los Autores por Violación al Derecho de Autoría Científica, Tecnológica y de Innovación.

Responsabilidades del Comité Arbitral

Los Árbitros se comprometen a notificar sobre cualquier conducta no ética por parte de los Autores y señalar toda la información que pueda ser motivo para rechazar la publicación de los Artículos. Además, deben comprometerse a mantener de manera confidencial la información relacionada con los Artículos que evalúan.

Cualquier manuscrito recibido para su arbitraje debe ser tratado como documento confidencial, no se debe mostrar o discutir con otros expertos, excepto con autorización del Editor.

Los Árbitros se deben conducir de manera objetiva, toda crítica personal al Autor es inapropiada.

Los Árbitros deben expresar sus puntos de vista con claridad y con argumentos válidos que contribuyan al hacer Científico, Tecnológica y de Innovación del Autor.

Los Árbitros no deben evaluar los manuscritos en los que tienen conflictos de intereses y que se hayan notificado al Editor antes de someter el Artículo a evaluación.

Responsabilidades de los Autores

Los Autores deben garantizar que sus Artículos son producto de su trabajo original y que los datos han sido obtenidos de manera ética.

Los Autores deben garantizar no han sido previamente publicados o que no estén siendo considerados en otra publicación seriada.

Los Autores deben seguir estrictamente las normas para la publicación de Artículos definidas por el Consejo Editorial.

Los Autores deben considerar que el plagio en todas sus formas constituye una conducta no ética editorial y es inaceptable, en consecuencia, cualquier manuscrito que incurra en plagio será eliminado y no considerado para su publicación.

Los Autores deben citar las publicaciones que han sido influyentes en la naturaleza del Artículo presentado a arbitraje.

Servicios de Información

Indización - Bases y Repositorios

RESEARCH GATE (Alemania)

GOOGLE SCHOLAR (Índices de citas-Google)

MENDELEY (Gestor de Referencias bibliográficas)

HISPANA (Información y Orientación Bibliográfica-España)

Servicios Editoriales:

Identificación de Citación e Índice H.

Administración del Formato de Originalidad y Autorización.

Testeo de Artículo con PLAGSCAN.

Evaluación de Artículo.

Emisión de Certificado de Arbitraje.

Edición de Artículo.

Maquetación Web.

Indización y Repositorio

Traducción.

Publicación de Obra.

Certificado de Obra.

Facturación por Servicio de Edición.

Política Editorial y Administración

1047 Avenida La Raza -Santa Ana, Cusco-Perú. Tel: +52 1 55 6159 2296, +52 1 55 1260 0355, +52 1 55 6034 9181; Correo electrónico: contact@ecorfan.org www.ecorfan.org

ECORFAN®

Editor en Jefe

OLIVES-MALDONADO, Carlos. MsC

Directora Ejecutiva

RAMOS-ESCAMILLA, María. PhD

Director Editorial

PERALTA-CASTRO, Enrique. MsC

Diseñador Web

ESCAMILLA-BOUCHAN, Imelda. PhD

Diagramador Web

LUNA-SOTO, Vladimir. PhD

Asistente Editorial

REYES-VILLAO, Angélica. BsC

Traductor

DÍAZ-OCAMPO, Javier. BsC

Filóloga

RAMOS-ARANCIBIA, Alejandra. BsC

Publicidad y Patrocinio

(ECORFAN® Republic of Peru), sponsorships@ecorfan.org

Licencias del Sitio

03-2010-032610094200-01-Para material impreso, 03-2010-031613323600-01-Para material electrónico, 03-2010-032610105200-01-Para material fotográfico, 03-2010-032610115700-14-Para Compilación de Datos, 04 -2010-031613323600-01-Para su página Web, 19502-Para la Indización Iberoamericana y del Caribe, 20-281 HB9-Para la Indización en América Latina en Ciencias Sociales y Humanidades, 671-Para la Indización en Revistas Científicas Electrónicas España y América Latina, 7045008-Para su divulgación y edición en el Ministerio de Educación y Cultura-España, 25409-Para su repositorio en la Biblioteca Universitaria-Madrid, 16258-Para su indexación en Dialnet, 20589-Para Indización en el Directorio en los países de Iberoamérica y el Caribe, 15048-Para el registro internacional de Congresos y Coloquios. financingprograms@ecorfan.org

Oficinas de Gestión

1047 Avenida La Raza -Santa Ana, Cusco-Perú.

Revista de Pedagogía Crítica

“Aprendizajes clave y su impacto en el ámbito socioemocional del estudiante de nivel secundaria”

VILLARREAL-SOTO, Blanca Margarita, RAMOS-JAUBERT Rocío Isabel, CEPEDA-GONZALEZ, María Cristina y ESPERICUETA-MEDINA, Marta Nieves

Universidad Autónoma de Coahuila

“El desarrollo y movilización de competencias reflexivas en la formación de docentes de la Escuela Normal Oficial “Dora Madero”

GARCÍA-LÓPEZ, Francisco Enrique, HERNÁNDEZ-VALDEZ, María Magdalena, LUNA-GARCÍA, Luis Alberto y FUENTES-FLORES, Moisés

Escuela Normal Oficial “Dora Madero”

“Relación entre depresión y promedio escolar en estudiantes de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, UJED, campus Durango”

HERRERA-VARGAS, Isela Vanessa, RÍOS-VALLES, José Alejandro, PÉREZ GONZÁLEZ, Ivonne y VÁZQUEZ-RÍOS, Elda Raquel

Universidad Juárez del Estado de Durango

“Manifestaciones y Capacidad de Afrontamiento del Estrés Académico en Estudiantes de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana (FPYTCH) del Estado de Durango”

FERNÁNDEZ-MOJICA, Leticia, RÍOS-VALLES, José Alejandro, SOTO-RIVERA, Jesús Abraham y VÁZQUEZ RÍOS, Elda Raquel

Universidad Juárez del Estado de Durango

“Estrategias didácticas en un entorno universitario como apoyo a la educación presencial”

NERI-VEGA, Jovita Georgina, QUEZADA-MORENO, Maribel, CORTÉS-ÁLVAREZ, Yolanda y GONZÁLEZ-NERI, Aarón Iván

Universidad Autónoma de Querétaro

