

Los estudiantes universitarios de licenciatura

Vivencias y perspectivas sobre su proceso formativo

Victor Gerardo Cárdenas González
Juan Manuel Hernández Vázquez
(coordinadores)



Los estudiantes
universitarios de licenciatura:
vivencias y perspectivas
sobre su proceso formativo



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Rector General

Dr. José Antonio de los Reyes Heredia

Secretaria General

Dra. Norma Rondero López

Unidad Iztapalapa Rectora de la Unidad

Dra. Verónica Medina Bañuelos

Secretario de la Unidad

Dr. Javier Rodríguez Lagunas

Directora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades

Dra. Sonia Pérez Toledo

Coordiadora General del Consejo Editorial de Ciencias Sociales y Humanidades

Dra. Laura Adriana Hernández Martínez

Jefe del Departamento de Sociología

Dr. Adrián Hernández Cordero

Asistente Editorial del Departamento de Sociología área de Libros

Mtra. Diana Lucero Jaimes Duarte

Victor Gerardo Cárdenas González
Juan Manuel Hernández Vázquez
(coordinadores)

Los estudiantes universitarios de licenciatura: vivencias y perspectivas sobre su proceso formativo





Los derechos exclusivos de la edición quedan reservados para todos los países de habla hispana. Prohibida la reproducción parcial o total, por cualquier medio conocido o por conocerse, sin el consentimiento por escrito de su legítimo titular de derechos patrimoniales.

Esta publicación fue dictaminada por pares académicos bajo la modalidad doble ciego.

*Los estudiantes universitarios de licenciatura:
vivencias y perspectivas sobre su proceso formativo*
Primera edición, diciembre 2024

D. R. © 2024, Victor Gerardo Cárdenas González

D. R. © 2024, Juan Manuel Hernández Vázquez

D. R. © 2024, Bonilla Distribución y Edición, S.A. de C.V.
Hermenegildo Galeana 116, Barrio del Niño Jesús,
Tlalpan, 14080, Ciudad de México, México
editorial@bonillaartigaseditores.com.mx
www.bonillaartigaseditores.com

Bonilla Artigas Editores
ISBN: 978-607-5904-69-6 (ePub)
ISBN: 978-607-5904-68-9 (pdf)

UAM-Iztapalapa
ISBN: 978-607-28-3216-9 (ePub)
ISBN: 978-607-28-3215-2 (pdf)

Coordinación editorial: Bonilla Artigas Editores
Asistencia editorial: Mtra. Diana Lucero Jaimes Duarte
Cuidado de la edición: Priscila Pacheco
Diseño de portada: D.C.G. Jocelyn G. Medina
Diseño de interiores: Mariana Romero Sabre

Impreso y hecho en México

Contenido

Prefacio. La incertidumbre en la formación universitaria: reflexiones y realidades <i>Javier Rodríguez Lagunas</i>	9
Introducción. Los estudiantes como actores de su proceso educativo <i>Víctor Gerardo Cárdenas González y Juan Manuel Hernández Vázquez</i>	15
La educación superior en México. Entidades e instituciones seleccionadas <i>Juan Manuel Hernández Vázquez</i>	29
Construcción de la identidad profesional de estudiantes de Psicología Social <i>Víctor Gerardo Cárdenas González y Alejandro Lara Figueroa</i>	69
Expectativas de vida sobre los estudios de licenciatura. Análisis en egresados de Psicología Social de la UAM-Iztapalapa <i>Marisol Pérez Ramos, María Lizbeth Miranda Flores, Rosalinda Pérez Briseño y Jessica Jazmín Aparicio Naranjo</i>	101
Autorregulación académica durante el Proyecto de Enseñanza Remota en estudiantes de licenciatura de la UAM-Iztapalapa <i>Víctor Gerardo Cárdenas González</i>	127

La docencia en línea y sus resultados, desde la perspectiva del alumnado. El caso de Sociología de la UAM-Iztapalapa <i>Juan Manuel Hernández Vázquez y Marco Antonio Leyva Piña</i>	157
Perspectivas de la tecnología educativa en la formación y desarrollo de estudiantes universitarios <i>Alexandro Escudero-Nahón y Emma Patricia Mercado-López</i>	187
Análisis de videgrabaciones para la formación profesional docente universitaria <i>María de Jesús de la Riva Lara, Wendy Fabiola Flemate Alonso y Libia Ariadna Alquicira Lassard</i>	215
Conclusiones y reflexiones finales	251

Prefacio

La incertidumbre en la formación universitaria: reflexiones y realidades

Javier Rodríguez Lagunas

Hemos entrado en una nueva etapa: en ella, los lazos que unen a unas generaciones con otras son conceptos y construcciones de la vida con un desaire básico que acongoja a las personas y adelgaza el espíritu. No es sólo algo que pasará en algún momento del futuro inmediato, no. Se trata de una tendencia de enorme fuerza que invade a la sociedad actual. No hay certidumbre del presente ni de lo que se esconde al día siguiente. Lo saben los posmodernos, nos lo han dicho un centenar de veces en un discurso así o asado. Desde hace décadas ya, Ulrich Beck nos hizo ver ese tema toral de la incertidumbre y luego Zygmunt Bauman nos arrojó al abismo de la sociedad líquida, donde no nos asimos a nada ni nada lo hace con nosotros. Es el signo de nuestro tiempo.

Eso no se queda como en un umbral de la universidad, no, lo atraviesa como a un lienzo frágil de algodón que no ha sido trenzado. Por tanto, lo vivimos y padecemos igual que el resto, con todo y el conocimiento que se asoma en cada esquina de una carrera, de un grupo estudiantil en la biblioteca, de un seminario de eminentes académic@s, de una gran dilucidación de doctorantes en el posgrado de calidad internacional, nos atraviesa a todos y a todas.

Recuperemos algo: la incertidumbre no la observamos como aquello con lo que hay que contar sí o sí en cualquier investigación científica que se realiza, no. No es aquí una noción metodológica o de teoría del conocimiento, es una condición de existencia de nuestro tiempo que ha sido construida a deta-

lle por la lógica del sistema social y económico, por sus fines y la idea de cómo hacer la ganancia en estos tiempos para los inversionistas de Wall Street. Es el camino intrincado para todos aquellos que vivimos de nuestro trabajo en el día a día. Entonces, es la condición que guarda el medio laboral para muchos y para quienes egresan de las universidades y buscan conectarse como profesionistas en ese ambiente. Es ya un ambiente hostil, pero no como aquéllos que en el pasado “subían y bajaban” en la siempre rica variedad de experiencias de unos y otros. No. Esta es una construcción a modo, es un sistema para operar.

Frente a ello, la mirada reflexiva de un nutrido grupo de investigador@s nos abre una panorámica del estudiantado universitario en la cual, desde su subjetividad, se orienta, camina, reflexiona y se sorprende de lo que es hoy su vida como universitario, y lo que ésta le ofrece o le niega.

Ese estudiantado se enfrenta a la paradoja de que su arribo a la institución de educación superior no es ya el “pase automático” a una buena y honesta actividad en el mundo de los profesionistas, donde las nociones suyas de alcanzar algo, de arribar sanamente a un determinado estatus (casi siempre pensado como el acceso a las clases medias de la sociedad) parecen alcanzables. Esas expectativas laborales van cambiando, se vuelven grises o adquieren caprichosos tonos multicolores, aunque no como el arcoíris sino tal vez como figuras ensimismadas, retorcidas y abismales.

Frente a ello o a partir de ello, las comunidades universitarias recrean sus experiencias y construyen sus identidades, se constituyen como sujetos sociales y, de hecho, la vida universitaria participa en ello.

El proceso de sus estudios universitarios es no sólo de formación en la profesión que elijan, lo es también de formación personal como individuo que se involucra en su sociabilidad cotidiana que es más que la profesional. Esa idea de formación integral es un aspecto toral en la perspectiva de la universidad pública y, de hecho, en toda institución educativa, pero en el

caso de la universidad lleva el componente de juicios y valores que van siendo “cedidos” a cada joven que entra a la institución. En un buen sentido, son los “embajadores” de la universidad. Es un proceso de conformación que se realiza a lo largo de su estancia en la institución. Se ofrece en la clase, lo mismo que en la cafetería, en la biblioteca, en la zona deportiva, en “los pas-tos” y en las variadas y afortunadas experiencias académicas en las que van participando, desde los seminarios, foros, conversatorios, coloquios, congresos, presentaciones de libros y demás actividades que es largo de mencionar.

Una perspectiva más de la conformación de los –me atrevo a llamarlos así– sujetos universitarios, pasa por los intercambios dinámicos de profesorado y alumnado. Entre ellos se da una dinámica de reconocimiento como tales, cada quien en su papel, cada quien en su rol, visto muy formalmente, pero también ocurren los “intercambios anímicos”, propios de personas que se ven y se vuelven a encontrar con la frecuencia que les da estar en el curso trimestral o semestral. Por ejemplo, en ese espacio de la clase y, luego de clase, en los pasillos, ocurren una gama interesante de intercambios de este tipo tales que logran hacer “clic” o no para el proceso formativo. Eso es muy importante pues podría detonar relaciones positivas para el trabajo académico, de enseñanza y aprendizaje y también de investigación y extensión de la cultura.

Contextualmente, las dinámicas de la pandemia de COVID-19 y la postpandemia han implicado que el estudiantado universitario entre a clases con medidas emergentes de tipo virtual, en donde ocurren toda suerte de experiencias de aprendizaje y se generan tortuosos procesos en el aula virtual, así como creación de habilidades y capacitaciones veloces tanto del alumnado como del profesorado. Todo para resolver la impronta de la enseñanza superior en la juventud y sus familias que, no obstante y todo, se mantuvieron estoicamente en el escenario de la educación. Pero entre lo virtual y lo presencial, incluidas las formas híbridas, el alumnado mantuvo sus formas de resolución de sus

aprendizajes, entre éstas se encuentra la llamada autorregulación de sus aprendizajes que son de toda suerte elementos que deben ser aprendidos, valga decir como metodologías para aplicar. A veces hay procesos muy bien logrados, con todos los componentes que exige esa autorregulación, y otras no o no tanto. En fin, son situaciones que difieren tanto más cuanto que el estudiantado universitario es un crisol de elementos que lo constituyen como tal y pues unos aspectos propios lo hacen avanzar, otros contextuales y familiares lo hacen avanzar a medias u otros de tipo educacional, de recursos materiales y humanos para la enseñanza, los hacen estar en condiciones medias o aun ir a la baja. Esa cuestión nos lleva al tema de la madurez del estudiantado, su seriedad para el estudio y la determinación del individuo para poder desarrollarse. Por su parte, los recursos de la institución son tales que comprometen la infraestructura, los medios y al profesorado mismo. Todo ello es un gran tema que nos ha “brincado” en estos momentos y circunstancias y que no debe pasarse por alto, pues toda institución educativa tiene ese compromiso que se traduce en la capacidad de retención, para que la permanencia en la institución pueda ser una realidad, y la finalización y acreditación profesional ocurra, pero auxiliado por una idea general que nos envuelve; la de la capacidad personal y anímica del estudiantado de tomar su papel en una enseñanza que le exige ser el centro sobre el cual ésta gravita.

La valoración de sus creencias y observaciones sobre lo que tenían como educación y como profesorado, en esas circunstancias, ha ofrecido en lo que en este estudio se expone –así como lo que ya hubo de indagaciones anteriores– “frescos” de la realidad del estudiantado de algunas carreras de licenciatura en algunas instituciones. Son “datos” subjetivos cuya “métrica” alude a criterios más allá de los ya conocidos por la estadística social, por lo que su estudio nos muestra otra cara de la realidad del estudiantado, incrementando nuestro conocimiento de la realidad del joven universitario de esas carreras y la compleja situación en que vive.

Permítanme prologar este muy buen ejercicio de indagar y reflexionar desde la psicología, la sociología y la pedagogía, recuperando algunas cuestiones. La primera es que nuestro Cuerpo Académico “Educación Superior y Sociedad” tuvo muy buen inicio de sus actividades al impulsar un excelente seminario entre colegas interesados en estas temáticas que involucran centralmente al estudiantado de nivel licenciatura. Con buen ánimo y excelente disposición, los que fueron acudiendo a la convocatoria llenaron los huecos y las dudas que pudieron aparecer para poder realizar esta iniciativa.

Los trabajos fueron dándose de manera puntual y a buen ritmo, dejando ver que todos lograron presentar sus ejercicios y reflexiones de tal modo que fácilmente abrieron la oportunidad para convertir todo en un ejercicio editorial que hoy se ofrece y tiene muy buena pinta. Estamos seguros de que habrá una buena recepción en nuestros ambientes académicos y dará qué decir tanto abonando a la reflexión como entrando en escenarios de reflexión críticos de lo que este texto avanza, pero no concluye, en el entendido de que es un mundo por seguir explorando. Sin duda, el examen e investigación son necesarias y habrá que hacer lo conducente para seguir avanzando.

Por ahora, le deseamos a l@s coleg@s que la lectura de este libro sea de interés para aquellos lectores que viniendo de las profesiones tendrán su opinión y sacarán sus consideraciones teóricas y conceptuales sobre lo que aquí se expone. La labor exploratoria continuará, de seguro, con estos avances mostrados y dará nuevas observaciones.

Introducción

Los estudiantes como actores de su proceso educativo

Victor Gerardo Cárdenas González y Juan Manuel Hernández Vázquez

La obra está formada por siete capítulos. El capítulo inicial ofrece un panorama estadístico que permite identificar tendencias de la matrícula que la población estudiantil de licenciatura está presentando después de la pandemia de COVID-19, a casi dos años de que se implementó lo que se denominó “nueva normalidad”. Los siguientes seis capítulos abordan cuestiones referidas a la subjetividad de las y los estudiantes: sus expectativas, la construcción de su identidad profesional, sus opiniones sobre la enseñanza en modalidad remota, la implementación de estrategias de autorregulación para el aprendizaje o su participación reflexiva en su proceso de formación.

Esta introducción ofrece un marco interpretativo para comprender la importancia de la subjetividad como algo distinto a lo interno o puramente psicológico: lo subjetivo expresa la unidad de lo individual y lo social. Así como el pensamiento es inseparable de la emoción; lo subjetivo es inseparable de los recursos socioculturales que constituyen la mente; es inseparable de los contextos, de las complejas redes de relaciones sociales y con el medioambiente que la constituyen. Toda la actividad humana está situada socioculturalmente. Entonces, en lugar de estudiar las creencias, percepciones o valoraciones de las personas como si fueran variables con capacidad causal, lo importante es estudiar cómo estos componentes forman parte de las prácticas sociales, cómo se insertan significativamente en los contextos de actividad.

Es importante reflexionar sobre la importancia de las experiencias que permiten a los estudiantes constituirse a sí mismos

como sujetos y cómo se posicionan frente al aprendizaje. Si consideramos que la experiencia escolar está inextricablemente ligada a los contextos de actividad; a las relaciones sociales, cognitivas y afectivo-emocionales que tienen lugar en las universidades, podemos entender más ampliamente la significación teórica y práctica de las percepciones, opiniones o valoraciones que los estudiantes se forman sobre sí mismos y sobre las experiencias que les ofrece la universidad: no sólo son expresiones sino que son el medio para la constitución de los estudiantes en tanto sujetos.

La meta más general que da sentido y estructura al conjunto de capítulos que conforman el libro es explorar cómo los estudiantes universitarios enfrentan su proceso formativo en instituciones que están atravesando por profundas transformaciones organizacionales y en algunos casos curriculares, en respuesta a nuevas demandas emergentes de las políticas públicas educativas y de los contextos de vulnerabilidad que se hicieron evidentes a consecuencia de la pandemia.

Independientemente de la significación teórica de la experiencia de los estudiantes, del segundo al séptimo capítulo se pretende aportar a la comprensión de los estudiantes como sujetos. Comprender sus vivencias o comprender los procesos de constitución de su identidad es algo importante en sí mismo (Guzmán y Saucedo, 2015).

El primer capítulo muestra las tendencias estadísticas de la matrícula en las universidades durante los últimos años. Estas tendencias reflejan cambios profundos en la dinámica de la subjetividad de los estudiantes que se expresan en sus decisiones de continuar o abandonar los estudios. Es importante considerar que los datos ofrecidos en este capítulo pueden interpretarse como una paradoja: si bien la matrícula va en ascenso en términos generales, las tasas de abandono y la baja eficiencia terminal siguen siendo muy altas. En articulación con las variables sociodemográficas asociadas a estos fenómenos, es importante reconocer la importancia de la multiplicidad y complejidad de

las trayectorias estudiantiles: muchos estudiantes encuentran difícil integrarse al medio universitario, al proceso formativo en las mejores condiciones teniendo, al mismo tiempo, que superar entornos sociales y familiares adversos. Desde luego, la falta de integración al medio universitario no sólo se asocia a cierto fracaso de los estudiantes dadas las frecuentes carencias y debilidades que enfrentan, sino también y quizás preponderantemente a fallas en el funcionamiento del sistema escolar, incluidos los procesos educativos, por su incapacidad para construir relaciones educativas con poblaciones diversas (De Garay, 2012). En ambos fenómenos la dimensión subjetiva resulta indispensable: la integración al medio universitario implica no sólo el desarrollo de un sentido de pertenencia, que a su vez es producto del tipo de actividad que se permite a los estudiantes, también implica un cambio valorativo, la inserción en nuevas prácticas culturales, la transformación identitaria. Para una revisión de este concepto puede consultarse a De Garay (2004).

Las tendencias de la matrícula en las universidades o el incremento de la oferta de modalidades de enseñanza a distancia o híbridas expresan más una preocupación por ampliar la cobertura que por enriquecer la calidad del proceso educativo, por mejorar el sentido de los aprendizajes que se obtienen en las universidades o por aportar estrategias de socialización a partir de una mejor comprensión de cómo los procesos de subjetivación del estudiante –que determinan sus estrategias de aprendizaje o sus procesos de regulación– pueden construirse con la mediación de artefactos distintos o nuevas actividades mediadoras.

Las formas en que los estudiantes universitarios están afrontando las dificultades personales y educativas tendrían que ser el insumo clave para el diseño de políticas públicas educativas que tomen en consideración a los estudiantes no como una población homogénea que requiere servicios educativos o como sujetos que representan –sin distinciones– a un grupo social económica y socialmente determinado, sino como sujetos que inciden en la realidad social mediante sus decisiones y acciones;

que pueden tomar distancia crítica de las premisas socioculturales o que viven procesos de desfase entre sus posiciones sociales y sus disposiciones. El concepto de histéresis que emplea Bourdieu (1997) para explicar la situación en la que las premisas fundamentales de la acción, que se daban por supuestas, dejan de operar en contextos de transformación profunda del campo social, es un concepto que ayuda a analizar la ruptura entre campo y habitus, obligando a los sujetos a redefinirse constantemente.

En muchos sentidos, ésta es precisamente la situación que enfrentan los estudiantes universitarios: las vinculaciones entre universidad y empleo se están transformando, los mercados laborales cambian a una velocidad tal que las instituciones de educación superior pueden quedar rezagadas con mucha rapidez. El sentido general de lo que es ser universitario también se está transformando. La implementación de modalidades híbridas o a distancia, sincrónicas o a-sincrónicas están, en un sentido, cambiando justamente las definiciones básicas de lo que es “ir a la universidad”. Además de la individualización del proceso educativo, estas instancias interpelan de manera distinta al sujeto; lo constituyen de manera diferente.

Una de estas transformaciones es la coexistencia de múltiples tipos de estudiantes y de trayectorias estudiantiles muy diversas. Para algunos estudiantes la universidad sólo es un medio para obtener un título profesional, aun cargado de significaciones simbólicas propias de tiempos pasados. Para muchos, la universidad sigue siendo un medio de movilidad social: las expectativas de los estudiantes y de sus familias están muy marcadas por esta creencia. Incluso, para algunos estudiantes sólo es una forma de satisfacer las expectativas de sus padres. Para otros, la universidad es un medio de transformación de sí mismos, es una forma de superación personal. Sobre la diversificación de la experiencia estudiantil puede consultarse Dubet (2005).

Como consecuencia, “el individuo ya no podía más ser simplemente abordado a partir de un enfoque centrado exclu-

sivamente en su posición social” (Martucelli, 2007: 10). En cambio, el concepto de subjetividad abre una ruta para superar los dualismos individuo-sociedad o estructura-agencia y recupera una noción de sujeto como agente transformador (De la Garza, 2000). Lo que desde luego no niega la fuerza socializadora de la formación universitaria.

La subjetividad, entendida como el proceso mediante el cual se otorga sentido a la realidad, sólo es posible mediante el intercambio simbólico, mediante el diálogo con el otro y consigo mismo. Las prácticas sociales serían incomprensibles sin este concepto.

Consideramos importante establecer algunas premisas que permitirán una mejor comprensión de las variadas formas mediante las cuales los estudiantes están afrontando el proceso educativo después de la pandemia.

Una de ellas es que se requiere recuperar la experiencia estudiantil como instrumento teórico. Esto puede hacerse a partir de la conceptualización de experiencia escolar de Dubet (2010): una combinación creativa de “lógicas de acción” mediante conductas, percepciones e interpretaciones que permiten al sujeto dar sentido a la multitud de vivencias, pero también constituirse reflexivamente. Es decir, la experiencia escolar es un concepto ligado a la subjetividad, a la tarea de dar sentido, de interpretar e integrar los componentes afectivos, emocionales, cognoscitivos y epistémicos en relación con los contextos y situaciones. La experiencia escolar es el medio que aporta los insumos básicos para que cada estudiante se construya a sí mismo como algo distinto y singular. Se trata de un concepto integrador, que no se reduce a sus componentes empíricos o cognitivos. En este sentido, es uno de los elementos del proceso de constitución del sujeto.

La experiencia escolar no es un proceso intelectual o contemplativo, está ligada necesariamente a la actividad y a la participación. El concepto de subjetividad corporeizada ayuda a entender esta fusión de elementos y permite superar las tesis

de que las creencias son meramente subjetivas (en el sentido de psicológicas o mentales): todo lo mental incorpora tanto los sistemas de percepción, los estados anímico-emocionales, pero también las normas y valores que aporta la cultura (Williams y Annandale, 2013).

La experiencia escolar no puede comprenderse haciendo abstracción del conjunto de relaciones sociales de las que participan los estudiantes o de los recursos materiales, epistémicos, cognoscitivos o socioemocionales de que pueda disponer.

Es decir, las decisiones y acciones de los individuos son resultado de situaciones y contextos que, si bien en gran medida escapan al control o al conocimiento pleno de los sujetos, son interpretados y pensados por ellos mediante un conjunto de dispositivos mediadores de origen sociocultural. Las transformaciones estructurales conllevan cambios en las disposiciones de los sujetos. Pero estos cambios no están sobredeterminados ni son resultado de un proceso mecánico; los sujetos producen o construyen también la realidad social al interactuar de manera necesariamente situada sobre ella. Jean Lave ha propuesto la idea de que esta interacción puede describirse como improvisación en respuesta a la contingencia; esto es, que la acción siempre es situada (Lave, 1988).

El segundo capítulo estudia el paulatino, complejo y en ocasiones contradictorio proceso de construcción de la identidad profesional en estudiantes de la licenciatura en Psicología Social de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa (UAM-I). En este capítulo se analizan resultados de un estudio empírico de corte cualitativo llevado a cabo mediante la técnica de grupos focales con 41 estudiantes. En los grupos se abordaron tres grandes temas: las ideas previas sobre la psicología social en el momento de la elección vocacional; el proceso estudiantil de construcción identitaria, buscando identificar las experiencias, discursos o situaciones que fueron, en su caso, clarificando un perfil psicosocial y, en tercer lugar, se hicieron cuestionamientos sobre expectativas laborales.

Entre los hallazgos destaca que al momento de ingresar a la licenciatura existe una casi unánime percepción difusa y poco clara del perfil específico de la licenciatura que ofrece la UAM-Iztapalapa, aunque entre las motivaciones de los estudiantes se encontraba una idea de ayudar a los demás, de trabajar con grupos o de “no” dedicarse a la terapia. Se encontró que mayoritariamente los estudiantes vivieron a lo largo de sus trayectorias estudiantiles, experiencias, situaciones o discursos que fueron claves en la identificación con el perfil psicosocial y que les ayudaron a clarificar algunas competencias profesionales, favoreciendo así la construcción de una identidad profesional más claramente definida pero que tiene como elementos fundamentales la incertidumbre laboral, la heterogeneidad disciplinaria y cierta incertidumbre sobre el perfil psicosocial.

Los hallazgos se discuten en términos de una concepción de las identidades profesionales como espacios de interacción entre las identidades personales y elementos profesionales, académicos y laborales. Esta investigación aporta insumos para pensar que los procesos de construcción de las identidades profesionales dan lugar a identidades múltiples, híbridas y que se construyen a partir de la tensión y el conflicto. Se destaca la importancia de la “experiencia estudiantil” como concepto clave para comprender la construcción identitaria y como elemento que permite comprender la configuración compleja que las personas llevan a cabo de manera dinámica en el proceso constante e inacabado de identificación con la profesión.

El tercer capítulo estudia las expectativas de universitarios. Se desarrolló a partir de un estudio empírico con 32 egresados de la licenciatura en Psicología Social, mediante la aplicación de un cuestionario diseñado ex profeso. Se trata de un estudio que cuestiona a las y los egresados sobre las expectativas que tenían al ingresar a la universidad, sobre su cumplimiento y sobre sus expectativas laborales y de vida. La lectura de este capítulo también abona a una comprensión de las trayectorias formativas de los estudiantes en términos de conflicto, de una experiencia de

superación de adversidades o de vencer obstáculos. El análisis de resultados se hace por medio de la construcción de un análisis temático de contenido. Destaca la aparición del ritmo de vida y la existencia de múltiples complicaciones cotidianas dentro de la universidad como elementos que median la formación de expectativas de vida y laborales.

Entre las diversas cuestiones que son relevantes en este estudio, en particular para psicólogos (as) sociales, es que el imaginario de la práctica clínica no está del todo ausente y, sin embargo, los egresados expresan una convicción de fortalezas obtenidas gracias al estudio de esta carrera. También destaca la incertidumbre y escepticismo respecto a la posibilidad de ejercer la disciplina en el ámbito laboral. Sin embargo, esta percepción se articula con la de haber logrado una trayectoria de superación y de aprendizaje; de haber desarrollado fortalezas y haber participado en un proceso constructivo de transformación personal. Teóricamente, este hallazgo ayuda a repensar las expectativas como resultado de la experiencia vivida en la universidad, como lo que la universidad hace para incidir en la construcción de expectativas. En el mismo sentido, es un indicador de que el paso por la universidad deja una fuerte marca en la subjetividad de las personas.

La investigación sobre las expectativas con las que los estudiantes llegan a la universidad y su transformación en expectativas laborales y de vida muestra claramente cómo los sujetos invierten tiempo y esfuerzo, alinean sus emociones y motivaciones para alcanzar un fin altamente valorado por ellos. Las dificultades, tensiones y contradicciones encontradas en el proceso, sólo logran incrementar el valor de sus aspiraciones y fortalecer sus capacidades reflexivas. De esta forma, los sujetos pueden ser vistos como capaces de actuar estratégicamente dentro de la lógica de un campo determinado.

En el caso de los resultados obtenidos en esta investigación, no puede hablarse de histéresis, pero sí de un conflicto entre el sistema de disposiciones de los sujetos y la realidad del campo.

Strand y Lizardo (2017) plantearon que el *habitus* es más dinámico –y menos mecánico– de lo que muchos de los críticos de Bourdieu han planteado. Las discordancias entre *habitus* y campo se pueden distribuir en un espectro en el que en su extremo se encuentra precisamente la noción de histéresis.

El cuarto capítulo estudia el proceso de autorregulación para el aprendizaje que implementaron estudiantes de la licenciatura en Psicología Social de la UAM- Iztapalapa en el contexto del Proyecto Emergente de Educación Remota (PEER). Si bien las estrategias concretas de autorregulación son las mismas que se implementan en modalidad presencial, sí se puede reconocer que en la experiencia de enseñanza remota los estudiantes estuvieron sobrecargados de tareas y de presiones afectivas y emocionales. Experimentaron mayores dificultades y presiones por lo que incurrieron en más conductas de procrastinación que en escenarios presenciales. Paradójicamente, estos esfuerzos y dificultades fortalecieron el sentido de autoeficacia: de ser capaces de controlar las dificultades y obtener logros. Esto se explica si se conceptualiza la procrastinación como un proceso regulatorio que muestra su función cuando las personas se ven sobrecargadas y agitan sus recursos.

El quinto capítulo reporta y valora las respuestas de estudiantes universitarios de la carrera de Sociología a un cuestionario aplicado en línea en 2022 sobre la docencia en modalidad remota que implementó la UAM en el contexto del PEER. Los resultados encontrados muestran la multitud de elementos que conformaron esta experiencia educativa. Puede decirse que los alumnos tienen una percepción positiva de esta experiencia y de sus profesores. Pero, al mismo tiempo, identifican claramente que algunos alumnos faltaban a clases o copiaban en los exámenes y que los aprendizajes obtenidos en modalidad presencial son mejores que los obtenidos en modalidad remota. De hecho, prefieren la modalidad presencial.

Las opiniones y valoraciones expresadas por los estudiantes no sólo constatan las fallas y dificultades que tuvo esta experien-

cia educativa, esto sin dejar de reconocer –como lo señalan los autores– que este proyecto permitió dar continuidad al proceso educativo. La enseñanza remota aportó a construir un sentido de normalidad o continuidad dentro de la catástrofe sanitaria, ayudó a dar un sentido de estar haciendo lo posible por salir adelante y fortalecer las nociones asociadas con el compromiso académico. Simultáneamente, como ya se ha señalado, los alumnos reconocen que la calidad del aprendizaje en modalidad remota es inferior a la que se obtiene en modalidad presencial. Esto es teóricamente relevante respecto a una de las funciones implícitas del proceso educativo: la participación conjunta en escenarios presenciales es un gran dispositivo regulador de la conducta, del aprendizaje y de los procesos afectivos necesariamente involucrados.

El sexto capítulo problematiza la necesidad de revisar y actualizar constantemente los modelos educativos, en función de las cambiantes necesidades sociales y del avance de las tecnologías de la información y comunicación. La responsabilidad de las instituciones de educación superior de preparar a la comunidad educativa no podría realizarse cabalmente sin mantener una actualización constante. El capítulo reporta resultados de una investigación de corte cualitativo que se nutre de principios de la Teoría Fundamentada. Esto es pertinente si consideramos el compromiso por comprender las voces y experiencias estudiantiles desde su propia perspectiva. Para ello, los autores se adhieren a los principios de la construcción inductiva de categorías de análisis tratando de recuperar el sentido que para los estudiantes participantes en el estudio tienen las cuestiones que fueron objeto de discusión. Diseñaron y aplicaron un grupo de enfoque. Para los autores sus resultados indican la conformación de un nuevo paradigma de tecnología educativa que puede caracterizarse por la adopción de las tecnologías como una necesidad, como algo que tiene que emplearse tanto para enseñar como para aprender. Es decir, el uso de la tecnología digital ya no es algo adicional o que mejora el proceso educativo. Las tec-

nologías empiezan a concebirse como condición para aprender y para enseñar. La transformación de la relación pedagógica parece inminente desde este nuevo paradigma: los docentes o las clases presenciales resultan ahora prescindibles. Los autores prevén que las instituciones de educación superior tendrán que replantear sus modelos educativos y asumir implementando cambios radicales en comparación con lo que ha sido la formación universitaria.

En el séptimo capítulo se describe la experiencia de estudiantes que son docentes de educación preescolar. Destaca cómo la reflexión puede ser un elemento central en la formación de los estudiantes. En el mismo sentido, la relación entre estudiantes y docentes es más dialógica y participativa, puede describirse como una estrategia de acompañamiento intencionalmente diseñada y fundamentada en un enfoque pedagógico que desafía las teorías estándar de la relación entre teoría y práctica. El estudio se realiza en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En esa institución, los programas de estudio para docentes de educación básica se han centrado en la práctica como objeto de análisis, reflexión y transformación. En la experiencia concreta que se reporta, se hace uso de la videograbación como soporte de la observación que facilita la reflexión y la comprensión de los escenarios en que se realizan las prácticas educativas. El contexto específico de esta experiencia es el uso del video durante la modalidad de enseñanza remota de emergencia. La videograbación facilitó “traer” la práctica docente al aula universitaria. Para analizar esta experiencia se toma de la teoría del actor red el concepto de “artefacto”, como la articulación de los elementos materiales y virtuales, dispositivos electrónicos, programas y recursos escolares tradicionales. El caso que se revisa es el de una docente-estudiante y una profesora-asesora universitaria que se reúnen para valorar las prácticas de intervención, a la luz de los conceptos estudiados en el curso o “referentes”.

El análisis y la reflexión sobre la práctica son el sustento de los procesos de planificación en la intervención pedagógica de

los alumnos que se encuentran elaborando sus trabajos de tesis. Las autoras consideran que el uso de la videograbación ayuda a superar los enfoques de investigación de la práctica docente meramente evaluativos, cuyo propósito se reduce a señalar ausencias y fallas. La videograbación –como se usa en esta experiencia– facilita la reflexión, los docentes-estudiantes abordan los problemas pedagógicos y didácticos a partir del conocimiento de sus propios alumnos y sus contextos, resignifican su identidad, reconocen su actuación, las tensiones de la práctica docente cotidiana y valoran el papel de la teoría en la toma de sus decisiones pedagógicas. Adicionalmente, la configuración que resulta del uso del video, de la reflexión, de los procesos de acompañamiento docente y de la formación formal en cuestiones educativas y pedagógicas ayudan a valorar o revalorar la práctica docente de los estudiantes.

Referencias

- BOURDIEU, P. (1997). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- DE GARAY, S. A. (2004). *Integración de los jóvenes al sistema universitario. Prácticas académicas, sociales y de consumo cultural*. Pomares.
- DE GARAY, S. A. (2012). *Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. <<https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/28oct-DeGaray.pdf>>.
- DE LA GARZA, T. E. (2000). *Subjetividad, cultura y estructura*. Universidad Autónoma Metropolitana. <<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-i/20100518064934/garza.pdf>>.
- DUBET, F. (2005). “Los estudiantes”. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 1. <<http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>>.
- DUBET, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense.
- GUZMÁN, G. C. y Saucedo, R. C. L. (2015). “Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67). <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002>.

- LAVE, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge University Press.
- MARTUCELLI, D. (2007). *Lecciones de sociología del individuo*. Departamento de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/52674/lecciones_sociolog%C3%ADa_martuccelli.pdf>.
- STRAND, M. y Lizardo, O. (2017). "The hysteresis effect: theorizing mismatch in action". *Journal for the Theory of Social Behavior*, 47(2): 164-194. <http://www.michaelstrand.net/uploads/8/5/7/7/85773048/10.1111_jtsb.12117.pdf>.
- WILLIAMS, O. y Annandale, E. (2013). "Embodied subjectivity". En F. Maggino (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 1-4). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_2908-2>.

La educación superior en México. Entidades e instituciones seleccionadas

Juan Manuel Hernández Vázquez

Introducción

Eficacia y eficiencia de la educación son conceptos que amparan dos dimensiones operacionales de la calidad educativa, la cual puede ser entendida –en consonancia con la propuesta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)– como un constructo complejo que resulta de la conjunción de cuatro componentes, entre ellos los dos mencionados. La eficacia tiene que ver con la capacidad de los sistemas e instituciones para alcanzar los objetivos educativos prefigurados, entre los cuales el principal es lograr que el mayor número de personas se matricule y permanezca formándose hasta el final del programa previsto. Por su parte, la eficiencia se refiere a la utilización responsable de los recursos disponibles, sin caer en el despilfarro y el derroche (Schmelkes, 2018). El análisis de datos históricos sobre alumnos matriculados, egresados y de nuevo ingreso permiten construir indicadores que abonan a la valoración de estas dimensiones de la calidad educativa.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) publica en sus anuarios información detallada sobre estas cuestiones, incluso a nivel de institución educativa. Ahí aparecen los datos reportados por todas y cada una de las Instituciones de Educación Superior (IES), tanto públicas como privadas, en el Formato 911 que la Secretaría de Educación Pública (SEP) promueve al iniciar cada ciclo escolar.

En este documento se recupera la información estadística, a fin de emprender análisis comparados, tanto de corte transversal como longitudinal, con la idea de establecer contrastes

relacionados con la matriculación y el egreso de los estudiantes de varias entidades e instituciones universitarias. La transversalidad se centró en el ciclo escolar 2022-2023, y para captar longitudinalidad se tomó información de todos los ciclos a partir del 2013-2014.

Son analizadas cinco instituciones públicas, varias de ellas clasificadas entre las más prestigiadas del país: la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). Las tres primeras han establecido sus principales infraestructuras educativas en la Ciudad de México (CDMX), y las dos últimas en los estados de los que toman su nombre. Los planes de licenciatura ofrecidos por estas instituciones, de acuerdo con la clasificación de la ANUIES, se ubican fundamentalmente en la categoría de licenciatura universitaria y tecnológica, la cual concentra la matrícula más importante a nivel nacional.

Cálculos propios, basados en información de la ANUIES (2022), muestran que de los 5 192 618 estudiantes inscritos al iniciar el ciclo 2022-2023 en todos los niveles, modalidades y tipos de sostenimiento de la educación superior, 85.9 % se registró en los planes de estudio clasificados como licenciaturas universitarias y tecnológicas, mientras que sólo 8.4 % lo hizo en posgrado (especialidad, maestría y doctorado). Todavía menos, el 3.1 %, en Técnico Superior y apenas 2.5 % en Licenciatura de Educación Normal.

Como advertirá el lector, tres de las cinco instituciones mencionadas corresponden a los espacios académicos donde se enmarcan las investigaciones cuyos resultados se presentan en este libro; por lo cual, se espera que los análisis aquí mostrados sobre esas universidades y las entidades donde se asientan sus principales núcleos educativos sirvan de antecedentes contextuales. El hecho de que también se analicen la UNAM y la UATx, lo mismo que el estado donde ésta se asienta, Tlaxcala,

obedece a razones de orden metodológico. La UNAM no puede faltar porque constituye un referente obligado, puesto que es la universidad más importante a nivel nacional. Por otro lado, incorporamos a Tlaxcala y su universidad estatal, en primer lugar, porque consideramos importante fijar a más de dos entidades como referentes de contraste mutuo, a fin de lograr mejor sustento en los análisis. En segundo lugar, porque con la inclusión de esta entidad se pudo abarcar mínimamente el conjunto de la clasificación estatal según el grado de participación pública en la oferta de licenciatura universitaria: Tlaxcala es una de las dos entidades con mayor participación; la CDMX se ubica en la parte media del espectro y Querétaro queda localizada en el extremo donde se encuentran las dos entidades con la menor participación pública.

Matriculación

Es importante que las universidades públicas alcancen y mantengan buenos ritmos de matriculación, porque de ese modo cumplen mejor con las encomiendas sociales de propiciar mayor equidad en el acceso a la formación universitaria, servir a la comunidad, contribuir al desarrollo nacional y regional, y rendir buenos resultados sobre el uso de los recursos públicos asignados.

Gran parte del dinero con el que operan las universidades públicas proviene del financiamiento gubernamental, por lo que una matrícula robusta y en constante aumento propicia confianza y valoraciones sociales positivas, las cuales obligan a mantener y mejorar los apoyos financieros. Por el contrario, descensos significativos en la matriculación podrían significar recortes presupuestales y dificultades financieras para las instituciones.

Una misión de las universidades públicas tiene que ver con apoyar el objetivo estatal de proporcionar acceso equitativo a la educación superior. Los buenos ritmos en la matriculación

coadyuvan al logro de este objetivo, ya que permiten el acceso a un espectro ampliado del alumnado. La inclusión de sectores con recursos financieros limitados permite que éstos tengan mayores oportunidades de mejorar sus condiciones de vida y de ascender en la escala social.

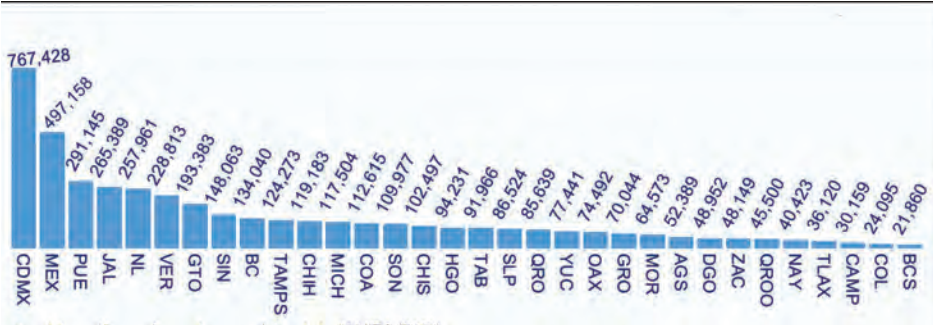
Finalmente, con el mantenimiento de buenos ritmos de matriculación, las universidades públicas abonan al compromiso social de incidir favorablemente en el desarrollo de las comunidades en las que se inscriben. Es de esperar que los aumentos en la matriculación propicien mejoras en los resultados de impacto, al ampliar el acceso a programas académicos y a servicios que redundan en beneficios individuales y colectivos tales como los servicios de atención médica, extensión universitaria, colaboración en investigación y desarrollo, entre otros, que son enriquecedores para la vida comunitaria.

Participación de estados e instituciones.

Ciclo 2022-2023

Al iniciar el ciclo 2022-2023, el registro de la matrícula en México –publicado por la ANUIES–, muestra que hay 4 461 986 alumnos en el nivel de licenciatura universitaria y tecnológica, y que en seis entidades se concentra poco más del 50 %. Las entidades con las mayores participaciones son: primero la Ciudad de México (17.2 %), seguida por el Estado de México (11.1 %), Puebla (6.5 %), Jalisco (5.9 %), Nuevo León (5.8 %) y Veracruz (5.1 %). Querétaro y Tlaxcala ocupan los lugares 19 y 29 en la clasificación, dado que solamente participan con 1.9 % y 0.8 %, respectivamente, sobre el total de la matrícula nacional. Los volúmenes absolutos pueden ser consultados en la Figura 1.

Figura 1. Matrícula de licenciatura universitaria y tecnológica en las entidades federativas. Ciclo 2022-2023

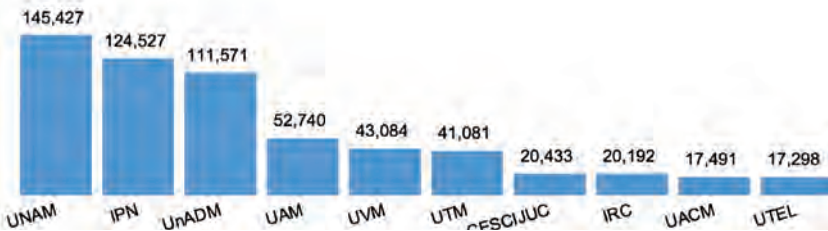


Fuente: elaboración propia, con base en datos de la ANUIES (2022).

Al observar la matrícula captada por las 229 Instituciones de Educación Superior (IES) pertenecientes a la CDMX, donde se encuentran 767 428 estudiantes matriculados, se aprecia que las diez principales concentran el 77.4 % de dicha matrícula, entre ellas aparecen seis públicas que captan la mayor parte: el 61.5 % (Figura 2). Sólo en las primeras cuatro se concentra más de la mitad, 56.6 % del total: la UNAM (18.9%), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) (16.2 %), la Universidad Abierta y a Distancia de México (UNADM)¹ (14.2 %) y la UAM (6.9 %). También sobresale que el resto de las IES ni siquiera llegan a captar el 3 %. Es el caso de la UPN, cuyas unidades académicas establecidas en la entidad sólo atraen al 1 % de la matrícula estatal (8 003 alumnos), ocupando el lugar número 15 de la clasificación.

¹ La Universidad Abierta y a Distancia de México (el anexo 1 muestra el significado de siglas y acrónimos de las IES) es de sostenimiento público federal y fue creada oficialmente mediante decreto presidencial el 20 de enero de 2012, aunque había iniciado operaciones desde el 2009. Toda su matrícula es no escolarizada, dado que la SEP y la ANUIES la concibieron para ofrecer exclusivamente formación en modalidad virtual. Al iniciar el ciclo 2022-2023 atendía a 111 571 alumnos (UnADM, 2023).

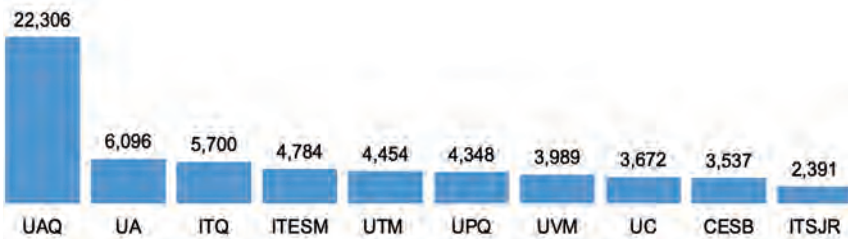
Figura 2. Matrícula de licenciatura universitaria y tecnológica en las diez principales IES de la CDMX. Ciclo 2022-2023



Fuente: elaboración propia, con base en datos de la ANUIES (2022).

En el caso de Querétaro, la matrícula de 85 639 lugares en educación superior se distribuye entre 84 IES. Las diez principales concentran 71.6 % de esa matrícula, y entre ellas hay cuatro públicas que en conjunto captan 40.6 % (Figura 3): la UAQ (Universidad Autónoma de Querétaro), el ITQ (Instituto Tecnológico de Querétaro), la UPQ (Universidad Politécnica de Querétaro) y el ITSJR (Instituto Tecnológico de San Juan del Río). No obstante, sólo la UAQ atrae al 26 % de quienes estudian en esa demarcación. El resto, cuando mucho llega al 7 %. Tras la UAQ, aparecen en la clasificación la primera privada y la segunda pública. Se trata, respectivamente, de la UA (Universidad Anáhuac), con una matrícula que representa sólo 7.1 % sobre el

Figura 3. Matrícula de licenciatura universitaria y tecnológica en las diez principales ies de Querétaro. Ciclo 2022-2023



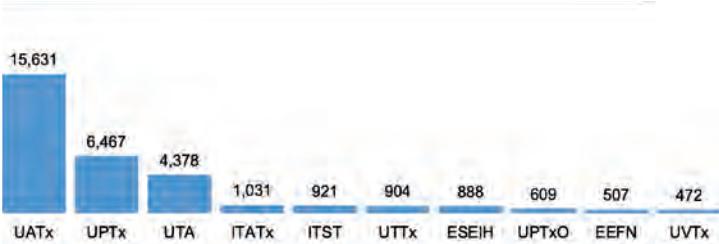
Fuente: elaboración propia, con base en datos de la ANUIES (2022)

total de la entidad, y el ITQ con apenas 6.7 %. El resto de las IES, cuando mucho captan el 5 %. Estas cifras anuncian que la participación privada en la entidad es más importante, en términos relativos, que en el caso de la Ciudad de México y, como se verá, mucho más que en Tlaxcala.

En Tlaxcala, son 47 las IES entre las que se distribuye una matrícula de 36 120 estudiantes y las diez más importantes atienden al 88.1 % de esa matrícula (Figura 4). Entre ellas se encuentran seis públicas, que en conjunto captan el 82.9 %. No obstante, dicho esfuerzo se concentra prácticamente en sólo tres: la UATx (Universidad Autónoma de Tlaxcala) es la primera ubicada en la clasificación, captando el mayor porcentaje, 43.5 % de la matrícula estatal, y le siguen la UPTx (Universidad Politécnica de Tlaxcala) y el ITA (Instituto Tecnológico de Apizaco), contribuyendo con 17.9 % y 12.1 %, respectivamente.

El resto de las IES no atraen ni el 3 % de la matrícula. Por ejemplo, la institución privada más importante en la entidad, la ESEIH (Escuela de Enfermería Isabel de Hungría), apenas contribuye con 2.5 % del registro estatal. Lo anterior da idea de que en esta entidad el esfuerzo público por ofrecer educación superior es particularmente importante. De hecho, en términos relativos, es el más importante en comparación con las otras dos entidades resaltadas aquí: la CDMX y Querétaro.

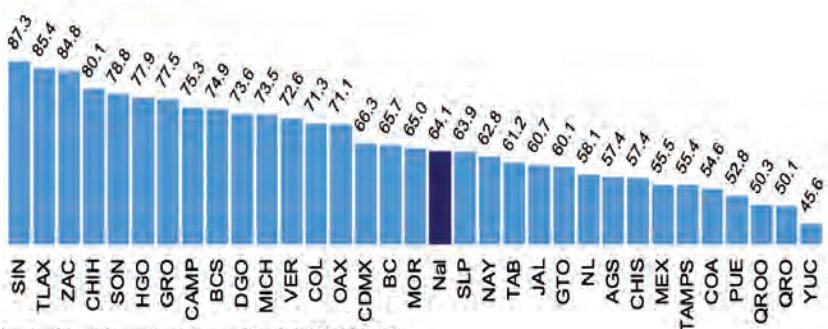
Figura 4. *Matrícula de licenciatura universitaria y tecnológica en las diez principales IES de Tlaxcala. Ciclo 2022-2023*



Fuente: elaboración propia, con base en datos de la ANUIES (2022)

La particular afección relativa de Tlaxcala por la educación pública es notoria, incluso en contraste con el conjunto de los estados. Si bien a nivel nacional 64.1 % (2 860 797) de los alumnos son atendidos por el sector público, en esta entidad el porcentaje asciende a 85.4 %, ubicándose así en el segundo lugar de la clasificación, sólo después de Sinaloa con 87.3 % (Figura 5). La CDMX se ubica casi a la mitad de la clasificación, en el lugar 15, con 66.3 % y Querétaro queda casi al final, en el lugar 31, con 50.1 %. Después solamente aparece Yucatán, la entidad con la menor participación pública en educación superior, 45.6%.

Figura 5. *Porcentaje de educación pública universitaria*



Fuente: elaboración propia, con base en datos de la ANUIES (2022).

Tendencias. Ciclos 2013-2014 a 2022-2023

¿Qué patrones han marcado la matriculación en licenciatura universitaria y tecnológica, durante la última década? ¿Qué diferencias hay entre las entidades e instituciones estudiadas? Avanzaremos en la respuesta a estas interrogantes, observando la información de la Tabla 1 (las cifras absolutas se ofrecen en la Tabla A1 anexa). Ahí se evidencia que la matrícula a nivel nacional creció 35.1 % durante el periodo estudiado, y que los tres estados seleccionados superaron ese porcentaje nacional; la CDMX y Tlaxcala apenas ligeramente, al registrar 38.7 % y 32.1 %

respectivamente, pero Querétaro de manera espectacular, al llegar a 65 %. Es posible que este comportamiento singular de Querétaro se deba a su importante dinamismo productivo. Esta entidad se encuentra entre las que históricamente registran las mejores tasas de crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB) a valores constantes, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2023a), y entre las que atraen más migración interestatal de acuerdo con la Encuesta Nacional de Dinámica Demográfica, ENADID (INEGI, 2023b).

Por su parte, las universidades enfocadas no siempre han seguido los ritmos de sus estados. La UAM resultó ser la más rezagada respecto a la dinámica del conjunto de IES establecidas en la CDMX. Solamente creció 1.3 % en todo el periodo, cifra 37.2 % por debajo de lo alcanzado en la entidad. En el caso de la UNAM, su crecimiento fue mucho mayor que el de la UAM, 13.6 %, pero aún 25.1 % abajo del conjunto estatal. La UPN fue la única que superó el referente estatal, al acumular 41.3 % de crecimiento, pero con evidentes dificultades para sostener el excelente ritmo con que había iniciado el periodo. La UAQ creció de manera importante, pero su 25 % acumulado quedó 40 % por debajo del registro logrado por el conjunto de Querétaro. La UATx tampoco logró crecer tanto como su entidad, el registro de 20.9 % resultó 17.3 % inferior a lo logrado por el conjunto de Tlaxcala.

Tabla 1

Crecimiento anual de la matrícula en licenciatura universitaria y tecnológica (%), según ciclo escolar, entidad e institución seleccionada. Ciclos 2013-2014 a 2022-2023

Ciclo	Entidades federativas				Instituciones				
	Nal.	CDMX	QRO	TLAX	UAM	UNAM	UPN	UAQ	UATX
2013-2014	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2014-2015	3.8	3.0	9.9	3.7	0.7	-1.2	19.5	1.3	2.3
2015-2016	6.0	7.4	11.0	9.5	0.6	3.6	12.7	3.5	11.8
2016-2017	5.2	9.3	4.3	5.0	0.8	2.3	9.7	2.4	2.9
2017-2018	3.3	-3.0	5.8	3.0	-0.2	-0.3	-0.5	4.0	2.3
2018-2019	3.3	0.2	7.4	3.8	1.1	3.1	1.8	2.9	0.8
2019-2020	4.6	4.9	7.8	4.1	-4.7	2.5	2.5	4.9	0.3
2020-2021	0.7	6.4	1.8	-1.9	-0.9	1.7	2.8	6.5	-4.4
2021-2022	1.7	0.2	2.3	0.9	2.7	-0.7	-8.5	-1.1	2.9
2022-2023	2.2	5.4	1.7	5.2	1.3	2.0	-2.2	-1.5	1.0
Tot. periodo	35.1	38.7	65.0	38.2	1.3	13.6	41.3	25.0	20.9

Fuente: elaboración propia, con base en los Anuarios Estadísticos de Educación Superior (ANUIES, 2022).

¿Cuál fue la dinámica con el transcurrir de los ciclos escolares? Hasta antes de la pandemia, la matrícula nacional en promedio venía creciendo anualmente a un ritmo del orden del 4 %, pero en el 2020-2021 casi se paralizó, apenas creció 0.7 %. Es obvio que el COVID-19 tuvo un efecto pernicioso. Muchos estudiantes habrán enfermado gravemente o fallecido; otros habrán tenido que suspender su actividad académica para ingresar a los mercados laborales, a fin de mejorar su economía; otros habrán decidido esperar el retorno a las clases presenciales. El caso es que dos ciclos más adelante, en el 2022-2023 el ritmo de crecimiento aún no se ha recuperado.

¿Qué sucedió en las entidades federativas? En ellas la matrícula registró comportamientos diferenciados. En la CDMX, a diferencia del conjunto nacional, la pandemia mostró sus efec-

tos un ciclo después, en el 2021-2022, cuando el crecimiento fue sólo de 0.2 %, después de venir aumentando a un ritmo que rondaba el 5 %, sin considerar los dos ciclos atípicos sobre los que hablaremos más adelante. Afortunadamente, el 5.4 % de aumento registrado en el último ciclo de la serie (2022-2023) parece indicar que el ritmo de crecimiento estatal ya avanza hacia la recuperación. A nivel de las universidades observadas, el COVID-19 perjudicó sobre todo a la UPN, y en menor medida a la UAM y la UNAM. La matrícula de la primera cayó 8.5 % en el ciclo 2021-2022 y 2.2 % en el ciclo inmediato siguiente, siendo que su tasa típica de aumento anual andaba en el orden del 8 %. En cambio, la UAM y la UNAM solamente perdieron 0.9 % y 0.7 % de su matrícula durante los ciclos 2020-2021 y 2021-2022, respectivamente, porque en los ciclos siguientes parecen haber avanzado hacia la recuperación de sus ritmos de crecimiento.

Obsérvese que la matriculación en la CDMX fue atípica en los ciclos 2017-2018 y 2018-2019, porque cayó 3 % en el primero y apenas creció 0.2 % en el segundo, siendo que típicamente crecía a un ritmo que rondaba el 5 % anual, ¿cómo se explica esto? Es posible que el año electoral 2018 haya tenido un efecto particularmente nocivo en la CDMX. Quizá de las universidades asentadas en esta entidad haya salido parte del personal reclutado para apoyar las campañas políticas y los procesos electorales de aquel año. La misma conjetura aplica en los casos específicos de la UAM, UNAM y UPN de la CDMX. Nótese que las tres instituciones sufrieron retrocesos en sus tasas de matriculación durante el ciclo 2017-2018 (-0.2 %, -0.3 % y -0.5 %), siendo que sus tasas típicas de crecimiento rondaban el 1 %, 3 % y 8 %, respectivamente.

El devenir de la matrícula en la UAM requiere una atención especial, porque durante el ciclo 2019-2020, a diferencia de las demás universidades enfocadas, la matrícula cayó estrepitosamente casi 5 %. ¿Cómo explicar este comportamiento tan divergente? ¿Qué ocurrió específicamente en esta universidad?

Una huelga de trabajadores de extraordinaria duración. El 1 de febrero de aquel año, el Sindicato Independiente de Trabajadores de la UAM (SITUAM) cerró las puertas de su institución durante 93 días, amparado en un proceso con escasa participación de los académicos afiliados. Al final, el sí a la huelga ganaría por la escasa diferencia de sólo siete votos (Illades, 2019).

El costo para la institución fue inaudito, en términos de su capacidad para atraer nuevos estudiantes y de mantener a los ya matriculados. Es evidente que no sólo dejó de representar una opción de formación profesional para una parte importante de éstos, sino también para una proporción significativa de las poblaciones a las que históricamente atrae. Así, es posible estimar que en el ciclo 2019-2020, la UAM no sólo perdió el porcentaje antes mencionado en la matriculación, sino adicionalmente más del 1 % implicado en los estudiantes de nuevo ingreso que podrían haber llegado, pero que no se sintieron atraídos para inscribirse en ese ciclo. La combinación de estos dos componentes lleva a pensar que el resultado conjunto de la huelga podría haber representado una pérdida neta de más de 6 % en la matriculación.

Definitivamente, los datos indican que la UAM es la universidad sobre la cual pesa más apremiantemente la urgencia de lidiar con los efectos acumulados de cuatro eventos ocurridos uno tras otro, a fin de elevar su ritmo de crecimiento matricular, el más lento de todos los encontrados en este estudio. A su reducida tasa anual histórica de crecimiento (1 %) se le agregó primero el problema de la caída posiblemente asociada al año electoral de 2018 (-0.2 %); prontamente se le adicionó el daño autoinfligido provocado por la huelga de 2019 (-4.7 %) y luego vino el deterioro causado por la enfermedad pandémica del 2020 y 2021 (-0.9 %). Si bien, los registros de los dos últimos ciclos escolares del periodo analizado parecen indicar que la institución viene avanzando hacia la recuperación en su ritmo de matriculación, aún está por verse qué tanto le afectará el cuarto evento, ocurrido a principios de 2023.

Estamos a la espera de información que permita valorar la afectación adicional derivada del paro estudiantil prolongado por prácticamente dos meses, en demanda de atención a problemas internos de violencia de género. Por lo visto, la UAM requiere emprender acciones urgentes, no sólo para recuperar su ritmo de crecimiento histórico, sino incluso para mejorarlo, porque de por sí ha sido peligrosamente limitado. Es deseable que pueda conducir su futuro en este sentido.

Regresando a las entidades, en Querétaro, lo mismo que en su universidad estatal, la UAQ, no se aprecian efectos del movimiento electoral vivido en el año 2018, pero la pandemia sí parece haber dejado huella. El patrón de las transformaciones estatales en la matriculación parece similar al seguido por el conjunto nacional: desplome a consecuencia de la pandemia y lenta recuperación durante los dos ciclos escolares siguientes.

Hasta el ciclo 2019-2020, el crecimiento de su población estudiantil avanzaba con un sorprendente ritmo que superaba el 7 % anual promedio. No obstante, en el 2020-2021 resintió el impacto de la pandemia, alcanzando un limitado 1.8 % de crecimiento y aún no logra recuperarse, porque las tasas de crecimiento registradas en los dos ciclos siguientes, de 2.3 % y 1.7 % respectivamente, aún parecen muy lejanas de las que venía registrando antes del COVID-19. Por su parte, en la institución de educación superior más importante de la entidad, el ritmo de crecimiento de la población estudiantil hasta el ciclo 2020-2021 superaba el 3 % anual en promedio y avanzaba con una tendencia creciente que llegó a un máximo de 6.5 %. No obstante, la embestida de la pandemia la hizo caer en un bache de -1.1 % en el 2021-2022, del cual aún no logra salir, a juzgar por la caída de 1.5 % en el ciclo siguiente.

Por su parte en Tlaxcala, como en Querétaro y a diferencia de lo ocurrido en la CDMX, no parece que haya habido consecuencias imputables al año electoral; su crecimiento de 3 % en 2017-2018 no fue muy distinto de los registros correspondientes a los ciclos típicos anteriores. No obstante, los datos indican que la entidad sí sufrió un deterioro importante en su matricu-

lación por efecto de la pandemia, lo mismo que su universidad estatal, la UATX. De hecho, Tlaxcala fue la única entidad entre las estudiadas cuyo porcentaje de crecimiento resultó con signo negativo (-1.9 %) en el ciclo 2020-2021. Es decir que mientras el país y las demás entidades señaladas aquí vieron limitados sus ritmos de crecimiento –mas no disminuidas sus matrículas–, esta entidad lejos de crecer aunque fuera limitadamente como las demás, registró una pérdida de casi 650 alumnos inscritos, mismos que no logró recuperar sino hasta el ciclo 2022-2023, en el que parece haber recuperado su ritmo de crecimiento. Por su parte, la institución más importante de la entidad, la UATX, también sufrió pérdida en su matrícula (-4.4 %) a consecuencia del COVID-19. Merma de la que aún no se ha podido recuperar, como lo indican sus tasas de crecimiento en los dos ciclos consecutivos siguientes: 2.9 % y 1 %, mismas que aún no alcanzan el 3 % con que acostumbraban crecer.

Terminación de estudios

La eficacia en el logro de objetivos que dan sentido vital a una IES pública no sólo tiene que ver con la capacidad para mejorar y sostener sus ritmos de matriculación, sino también, entre otros aspectos, con la capacidad para propiciar que todas y todos sus alumnos concluyan exitosamente las carreras en las que decidieron inscribirse. Esta cuestión puede ser dimensionada mediante indicadores de terminación de estudios, como la tasas de egreso o de conclusión de estudios.

La tasa de egreso corresponde al porcentaje de alumnos que, habiendo ingresado en un periodo determinado, aprobaron todas las asignaturas constitutivas de un plan de estudios y que, por lo mismo, la institución donde estudiaron está en condiciones de otorgarles el certificado total correspondiente cuando lo soliciten.

En el caso de las universidades públicas, se trata de un indicador que puede ser interpretado como una medida de eficiencia

y también de eficacia. De eficiencia en el uso de los recursos concedidos por los ciudadanos para su operación, a través del pago de impuestos, y de eficacia en el logro del objetivo institucional de propiciar que todos los alumnos concluyan su formación universitaria. A medida que las tasas de egreso son más elevadas, será menor el volumen relativo de estudiantes que abandonaron sus estudios y, por tal razón, menores los recursos desaprovechados, lo mismo que los invertidos en la formación de cada alumno egresado. Por lo anterior, el comportamiento de este indicador suele ser motivo importante de preocupación, tanto para las universidades como para quienes toman decisiones de política pública sobre educación superior.

A continuación analizaremos dos indicadores *proxy*² de la tasa real de egreso: el porcentaje aproximado de egreso anual y el de egreso acumulado. Ambos dan una idea de la tasa de egreso generacional, cuya construcción sólo sería posible si conociéramos los volúmenes de alumnos que concluyeron habiendo ingresado en un ciclo determinado. Esta construcción sería posible si se aplicara un procedimiento de seguimiento matricular generacional que aprovechara los registros administrativos sobre la situación académica de cada alumno.

La información presentada en la Tabla 2 sobre el porcentaje de egreso acumulado muestra que, a nivel nacional, a lo largo de los ciclos que van del 2013-2014 al 2022-2023, egresó aproximadamente el 58.5 % del alumnado que ingresó en el mismo periodo (las cifras absolutas pueden consultarse en las Tablas A2 anexas). También exhibe que entre las entidades seleccionadas, Querétaro fue la que alcanzó los mejores resultados, con 72.4 %, seguida por Tlaxcala (60.5 %) y luego por la CDMX. Asimismo, evidencia que la UPN y la UAM son, comparativamente hablando, las instituciones con los problemas de egreso más

² El concepto de indicador *proxy*, en análisis estadístico, se utiliza para referirse a una variable utilizada como sustituto de otra, porque se entiende que está relacionada con ésta, la cual es más difícil de medir directamente.

complicados, ya que sólo terminan entre cuatro y cinco alumnos de cada diez que ingresan a estas instituciones. Registro inferior al nacional y muy por debajo de los correspondientes a las otras tres instituciones, en las que concluyen entre siete y ocho de cada diez matriculados. La UAQ es la que mejor comportamiento tiene, con 79.8 % de egreso acumulado; luego la UNAM (72.8 %) y después la UATx (72.5 %). Definitivamente, los datos sugieren que la UPN y la UAM necesitan emprender acciones urgentes para mejorar sus estándares de eficacia terminal.

Tabla 2

Porcentaje aproximado de egreso en licenciatura universitaria y tecnológica (%), según ciclo escolar, entidad e institución seleccionada (2013-2014 a 2022-2023)

Ciclo	Entidades federativas				Instituciones				
	Nal.	CDMX	QRO	TLAX	UAM*	UNAM*	UPN*	UAQ	UATx
2013-2014	57.6	55.2	74.1	49.7	48.3	79.4	41.1	74.6	58.0
2014-2015	57.0	55.6	71.2	59.0	54.7	78.3	6.5	78.9	66.1
2015-2016	55.8	50.3	63.8	54.1	53.2	77.1	38.1	80.5	57.8
2016-2017	56.3	48.6	79.6	66.3	50.2	77.5	29.2	91.1	76.1
2017-2018	58.1	56.6	75.5	63.3	47.8	72.1	41.8	80.1	69.9
2018-2019	55.7	46.8	75.7	61.2	54.9	69.0	66.7	78.8	74.6
2019-2020	56.0	48.7	67.8	61.3	53.9	64.8	54.7	72.5	77.2
2020-2021	62.7	49.4	68.3	65.3	51.8	53.7	57.8	63.8	92.3
2021-2022	62.4	66.8	74.3	59.2	52.6	75.3	75.0	85.1	75.5
2022-2023	62.0	62.4	74.8	63.4	56.2	87.0	46.9	96.1	78.2
Egreso acumulado									
	58.5	53.8	72.4	60.5	52.4	72.8	44.8	79.8	72.5

* Sólo incluye unidades académicas asentadas en la Ciudad de México

Fuente: elaboración propia, con base en los Anuarios Estadísticos de Educación Superior (ANUIES, 2022).

¿Por qué la CDMX registra los más bajos porcentajes de conclusión? Hay que entender que este fenómeno social es multifactorial, por lo que su ocurrencia obedece a diversos aspectos que han sido escasamente estudiados. Algunas pautas de respuesta a esta interrogante podrían estar relacionadas con el tema laboral, los estilos de vida social ciudadana y los desafíos que enfrenta la movilidad de las personas en ciudades sobrepobladas.

Las actividades laboral y académica en ciudades tan activas económicamente como la Ciudad de México quizá sean más demandantes que en otras demarcaciones. Es posible que la clase de ocupaciones realizadas, así como la intensidad de las actividades académicas demandadas haga más difícil su combinación. La fusión de estos dos aspectos podría estar dificultando la finalización de los programas de licenciatura en el tiempo previsto. Sobre la UAM, por ejemplo, las investigaciones muestran que alrededor de un tercio del estudiantado trabaja y cubre una jornada semanal que ronda las 20 horas (Rodríguez y Hernández, 2008; 2017).

En cuanto a los estilos de la vida social, las ciudades densamente pobladas tienden a ofrecer una mayor diversidad de opciones culturales y de entretenimiento, así como una vida nocturna más activa, además de que las relaciones comunitarias en los vecindarios son más débiles. Todo esto puede estar incidiendo en menores posibilidades de retención estudiantil. En contraste, en las ciudades menos pobladas, las personas suelen centrarse en actividades al aire libre y pueden pertenecer a comunidades más cercanas y cohesionadas.

En cuanto al tema de la movilidad en las ciudades, aquéllas donde el hacinamiento es tan extremo como en la CDMX, puede ser un desafío el traslado de los alumnos a sus centros de estudio. Los largos tiempos de desplazamiento y el tránsito pueden afectar la puntualidad y la asistencia a las clases, lo que a su vez puede influir en un mayor abandono de los estudios y, por lo mismo, en menores tasas de egreso.

Emprendiendo ahora un análisis de tendencias durante el periodo estudiado, las series de datos muestran la manifestación

de patrones diferenciados en las tres entidades. La CDMX y Tlaxcala muestran un aumento general en sus valores a lo largo del tiempo, mientras que Querétaro exhibe una tendencia más estable, con valores iniciales y finales similares.

La CDMX registra una tendencia general de aumento importante desde valores iniciales de alrededor del 55 % a valores finales que rondan el 62 %, con fluctuaciones intermedias. Por su parte, en Querétaro hubo una tendencia de aumento más bien moderado, con registros iniciales y finales muy cercanos. Empezó en 74.2 % y finalizó en 74.8 %, con algunas fluctuaciones a lo largo de la serie. En cuanto a Tlaxcala, esta entidad muestra una tendencia de aumento importante, desde valores iniciales de alrededor del 50 % hasta valores finales de por arriba del 63 %, con fluctuaciones intermedias.

En síntesis, la CDMX y Tlaxcala comparten tendencias generales de aumento importante en las tasas de conclusión, que las llevaron a experimentar un aumento de alrededor de 10 % durante el periodo de los diez ciclos escolares analizados. Con la diferencia de que la primera entidad tiene los valores iniciales más bajos de las tres enfocadas, mientras que la segunda, los intermedios. En cambio, Querétaro con los mejores registros y fluctuaciones intermedias menos notables vivió una tendencia considerablemente más estable entre tasas iniciales y finales que rondan el 74 %.

La educación a distancia

Ya analizamos lo ocurrido con la matriculación y el egreso en general de la formación universitaria, para varias entidades federativas e instituciones. Ahora vamos a observar lo que ocurre exclusivamente con la modalidad a distancia en esos mismos temas.

Es relevante detenernos en esta modalidad por dos razones. Primero, porque en general la educación a distancia, en línea o remota está adquiriendo una particular importancia social, dado que una porción significativa de la población estudiantil viene requiriéndola cada vez más. Es sorprendente, por ejem-

plo, el crecimiento de la Universidad Abierta y a Distancia de México (UNADM), que opera con recursos públicos, pues en los últimos diez ciclos escolares (2013-2014 a 2022-2023) vio aumentar en casi 160 % su matrícula, al pasar de 43 237 a 111 571 alumnos inscritos (ANUIES, 2022). En segundo lugar, la formación profesional a distancia nos importa porque los artículos publicados en este libro requieren ser contextualizados, dado que varias de sus temáticas son abordadas a la luz de lo ocurrido durante la pandemia de COVID-19, cuando predominó la impartición de clases en línea.

Son varios los aspectos que permiten entender el importante aumento en las preferencias por esta modalidad, entre ellos su especial flexibilidad y accesibilidad, la posibilidad de personalizar los aprendizajes, la economía en los recursos invertidos por los actores participantes y su adaptabilidad en tiempos de crisis.

La modalidad a distancia ofrece flexibilidad en términos de los horarios a cubrir y lugares donde tomar las clases. Esto ofrece a las personas la posibilidad de concluir su formación universitaria en menor tiempo, además de compatibilizar los horarios académicos con sus circunstancias individuales, relacionadas con la necesidad de asumir responsabilidades laborales y familiares o simplemente con preferencias personales. Asimismo, permite el acceso y la inclusión de personas que, de otro modo, no podrían participar en la educación, debido a barreras de diversa índole: geográficas, limitaciones económicas o discapacidades.

Una mayor personalización de los aprendizajes, lo mismo que ahorros en tiempo y otros recursos de las y los alumnos, también son posibles en la educación remota. Lo primero es factible porque los estudiantes pueden elegir cursos que se adapten a sus intereses y necesidades individuales. La educación a distancia tiene la ventaja de poder ofrecer programas de estudio que aprovechan recursos y métodos de enseñanza idóneos para diferentes estilos de aprendizaje. Lo segundo es viable en virtud de que evita el consumo del tiempo en desplazamientos y los desembolsos

en transporte asociados a los mismos, y otros gastos como los necesarios para alimentarse fuera del hogar. Estas erogaciones, necesarias para asistir a clases presenciales, a veces llegan a ser relativamente elevadas. En la UAM-Iztapalapa, por ejemplo, los alumnos tardan en promedio una hora con 20 minutos en llegar al campus, pero 19 % vive en lugares tan lejanos que tarda dos horas o más (Hernández *et al.*, 2021), tomando transportes cuyo costo total puede ser de alrededor de 60 pesos diarios. Si a este gasto se le suman otros 60 pesos por el consumo de una comida barata afuera de las instalaciones, el desembolso diario puede llegar a representar al menos casi dos tercios de un salario mínimo general, vigente en la CDMX a partir de enero de 2023 (Gobierno de la República, 2022).

Otra ventaja de la educación a distancia es su adaptabilidad a situaciones de crisis, porque, como ya lo preveía Beck (2002), nos estamos enfrentando a profundas contradicciones y paradojas desconcertantes que podrían llevarnos a experimentar “esperanzas envueltas en desesperación” (p. 1). Catástrofes naturales imprevisibles, por efecto del calentamiento global, guerras y enfermedades zoonóticas, como la pandemia por SARS-CoV-2 (COVID-19), entre otros fenómenos de la actual modernidad están propiciando que la educación remota se vuelva fundamental para garantizar la continuidad de la educación. La implementación del aprendizaje remoto para los refugiados ucranianos en países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2023) constituye un buen ejemplo sobre la adaptabilidad de esta modalidad.

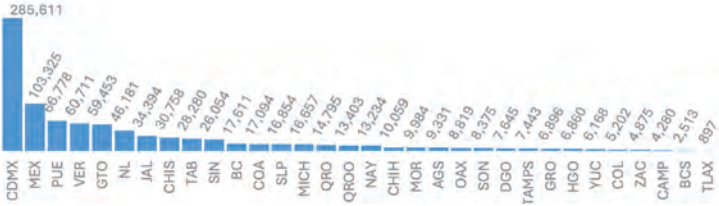
Participación de estados e instituciones. Ciclo 2022-2023³

La modalidad a distancia captó, a nivel nacional, a 950 540 estudiantes al iniciar el ciclo 2022-2023, volumen que representa

³ Hasta el ciclo 2021-2021, la ANUIES (2022) consideró únicamente dos modalidades de estudios: escolarizada y no escolarizada; sin embargo, a

21.3 % de la demanda nacional por educación en licenciatura universitaria y tecnológica. Evidentemente, esta matrícula se concentra más que el conjunto de la matrícula universitaria en unas cuantas entidades. La Figura 6 muestra que, de las 32 entidades, tres captaron casi 50 % de la matrícula: CDMX (30 %), Estado de México (10.9 %) y Puebla (7 %). Éstas también ocuparon los tres primeros lugares en la clasificación sobre la matriculación general (escolarizada y remota), luego siguieron Veracruz (6.4 %), Guanajuato (6.3 %) y Nuevo León (4.9 %), el resto no llegó ni al 4 %. Querétaro ocupó el lugar 15 con una captación del 1.6 % y Tlaxcala el último, con 0.1 %.

Figura 6. *Matrícula de licenciatura a distancia en las entidades federativas. Ciclo 2022-2023*



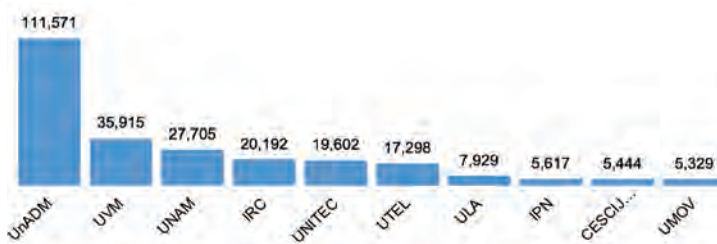
Fuente: elaboración propia, con base en datos de la ANUIES (2022).

La marcada concentración de esta modalidad también se da en las IES de los estados. En el caso de la CDMX, se atiende de manera remota a 285 611 alumnos distribuidos en 64 IES, pero en sólo diez se agrupa casi el 90 % (Figura 7), y nada más en dos casi el 52 %: la UNADM (39.1 %), financiada por la SEP, y la Universidad del Valle de México (UVM) (12.6 %), sostenida por los propios estudiantes. Hasta el tercer sitio de la clasificación aparece la UNAM (9.7 %), seguida por el Instituto Rosario Castellanos (IRC) (7.1 %), la Universidad Tecnológica de México

partir de 2022-2023, empezó a considerar también la formación mixta. Por ello, a fin de conservar la comparabilidad entre ciclos escolares, los datos presentados aquí sobre educación a distancia incluyen tanto la modalidad no escolarizada como la mixta.

(UNITEC) (6.9 %) y la Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea (UTEL) (6.1 %). Las demás IES en esta entidad no llegan al 3 % en la captación de la matrícula estatal. El IPN y la UPN, por ejemplo, atraen apenas 2 % y 0.9 %, respectivamente. Cabe comentar que la UAM no aparece en la clasificación porque no ofrece formación a distancia. Evidentemente está a la saga de la tendencia en la oferta de esta modalidad educativa, siendo que la UNAM viene ofreciéndola desde hace más de medio siglo.⁴

Figura 7. *Matrícula de licenciatura universitaria y tecnológica a distancia en las diez principales IES de la CDMX. Ciclo 2022-2023*

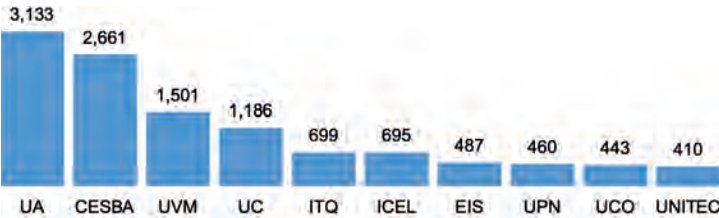


Fuente: elaboración propia, con base en datos de la ANUIES (2022).

Por su parte, en Querétaro hay 14 795 alumnos a distancia concentrados en 38 IES. Las cuatro primeras de la clasificación captaron más de la mitad de la matrícula (57.3 %). Son la Universidad Anáhuac (UA) (21.2 %), el Centro de Estudios Superiores del Bajío (CESBA) (18 %), la Universidad del Valle de México (UVM) (10.1 %) y la Universidad Cuauhtémoc (UC) (8 %). Obsérvese que entre las diez principales sólo una es pública: la UPN-Querétaro que apenas capta 3.1 % de la matrícula estatal, y que la UAQ ni siquiera aparece, porque su reducida matrícula de 187 alumnos apenas representó 1.3 % de la oferta estatal (Figura 8).

⁴ El Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) inició en febrero de 1972 (Martínez *et al.*, 2018).

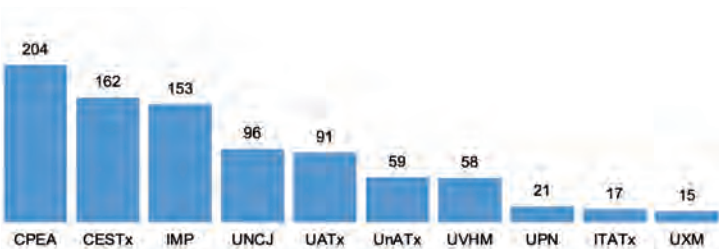
Figura 8. Matrícula de licenciatura universitaria y tecnológica a distancia en las diez principales IES de Querétaro. Ciclo 2022-2023



Fuente: elaboración propia, con base en datos de la ANUIES (2022).

En Tlaxcala, la escasa matrícula de 897 lugares, la más baja registrada entre las entidades, es captada por sólo 13 IES. La universidad pública más importante, la UATx, ocupa el cuarto lugar de la clasificación, captando apenas 10.1 % de la matrícula estatal (Figura 9). Antes se encuentran cuatro privadas que en total concentran casi 70 %: El Colegio Palafoxiano (CPEA) (22.7 %), el Centro de Estudios Superiores de Tlaxcala (CESTx) (18.1 %), el Instituto Mexicano de Psicooncología, (IMP) (17.1 %) y la Universidad Nova en Ciencias Jurídicas (UNCJ) (10.7 %). Lo anterior da idea de que el antes resaltado compromiso público en esta entidad con la educación universitaria, no opera de la misma manera en cuanto a la modalidad remota. No obstante, este comportamiento no es exclusivo de Tlaxcala, como se verá a continuación.

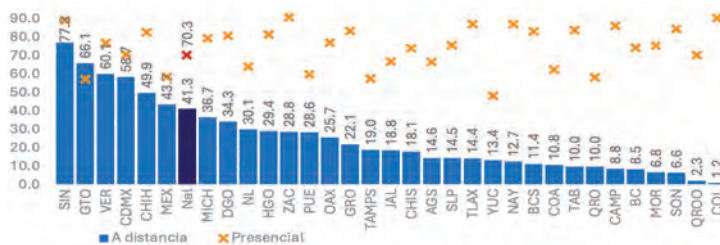
Figura 9. Matrícula de licenciatura universitaria y tecnológica a distancia en las diez principales IES de Tlaxcala. Ciclo 2022-2023



Fuente: elaboración propia, con base en datos de la ANUIES (2022).

A nivel nacional se observa un menor interés público por atender las necesidades de formación a distancia, en comparación con la modalidad presencial. Los datos de la ANUIES (2022) indican que la oferta pública nacional sólo capta 41.3 % (392 491) del alumnado en licenciatura universitaria a distancia, cifra que representa 29 % menos respecto a la modalidad escolarizada (Figura 10). Sólo seis entidades superan este dato nacional, de ellas, las de mayor participación son Sinaloa (77.3 %), Guanajuato (66.1 %), Veracruz (60.1 %) y CDMX (58.7 %). En el otro extremo, las que registran las menores participaciones públicas relativas son Colima (1.2 %), Quintana Roo (2.3 %), Sonora (6.6 %) y Morelos (6.8 %). Tlaxcala (14.4 %) y Querétaro (10 %) ocuparon los lugares 20 y 26 de la clasificación, respectivamente. La Figura 10 también muestra que si bien prácticamente en todos los estados la participación pública es menor en la educación remota –salvo en Guanajuato–, ello no quiere decir que en general se dé menos importancia a esta modalidad por dedicarle más a la escolarizada, porque no hay correlación (Pearson= -0.038) entre las participaciones públicas en ambas formas de enseñanza-aprendizaje.

Figura 10. Participación pública en licenciatura universitaria y tecnológica, a distancia y presencial (%), por entidad federativa. Ciclo 2022-2023



Fuente: elaboración propia, con base en datos de la ANUIES (2022).

Tendencias. Ciclos 2013-2014 a 2022-2023

¿Qué patrones han ocurrido durante la última década en la matriculación a distancia? ¿Hay diferencias entre la modalidad a distancia y presencial? ¿Existen diferencias entre las entidades y las instituciones enfocadas? A continuación ofreceremos elementos de análisis para avanzar respuestas a estas inquietudes, aprovechando la información mostrada en la Tabla 3 (las cifras absolutas aparecen en la Tabla A3 de los anexos).

Los datos nacionales indican que la satisfacción de la demanda por la formación a distancia ha crecido considerablemente a nivel nacional, 142 % durante los diez ciclos escolares analizados, y que en general ha ocurrido lo mismo en las entidades, como es el caso de la CDMX y Querétaro, donde el crecimiento fue aún mayor: 202.6 % y 198.4 %, respectivamente. Esto ha sido así a pesar de que en otras, como Tlaxcala, haya ocurrido lo contrario (-28.4 %).

La tendencia nacional ascendente ha venido aparejada de aumentos importantes en la participación de la modalidad remota sobre el conjunto de la oferta de formación universitaria en el nivel de licenciatura: 9.4 % durante los diez ciclos escolares analizados, de modo que al final del periodo llegó a representar 21.3 % de la oferta total en ese nivel educativo. Obsérvese que el ritmo de crecimiento fue prácticamente constante, sólo interrumpido por el estancamiento del año electoral 2018, con un ligero repunte en los dos últimos años, probablemente asociado a la expansión de la modalidad en línea durante la pandemia de COVID-19.

Entre las entidades, la CDMX y Querétaro también registraron incrementos durante casi todos los ciclos, salvo en el año electoral para la CDMX (-13.5 %) y en el año de la pandemia para Querétaro (-14 %), al final del periodo el componente a distancia de la formación en licenciatura universitaria llegó a representar respectivamente. El caso de Tlaxcala sorprende por su comportamiento paradójico. Registró caídas recurrentes en casi todos los ciclos, de modo que al

final su matrícula a distancia fue 28.4 % inferior a la inicial. Ello se reflejó en la caída de 2.3 % sobre la participación del componente no escolarizado en la entidad.

Las instituciones no siempre siguieron el comportamiento de sus entidades. En la CDMX, la UNAM y la UPN aumentaron su oferta considerablemente, aunque no tan espectacularmente (Tabla 4). La matriculación a distancia en estas IES aumentó 47.2 % y 87.1 %, respectivamente, aunque el crecimiento no fue constante a lo largo de los ciclos escolares, puesto que el año electoral y la pandemia parecen haber tenido efectos negativos. A pesar de ello, la participación de la modalidad a distancia en el conjunto de su oferta educativa aumentó 4.4 % y 7.5 %, res-

Tabla 3

Tasa de crecimiento anual y porcentaje de matrícula a distancia en licenciatura universitaria y tecnológica, según ciclo escolar y entidad seleccionada (2013-2014 a 2022-2023)

Ciclo	Tasa de crecimiento anual				Porcentaje a distancia			
	Nacional	CDMX	QRO	TLAX	Nacional	CDMX	QRO	TLAX
2013-2014	--	--	--	--	11.9	17.1	9.6	4.8
2014-2015	9.4	24.2	36.9	4.2	12.5	20.6	11.9	4.8
2015-2016	15.8	32.8	14.2	-14.4	13.7	25.5	12.2	3.8
2016-2017	13.5	26.0	0.4	-12.9	14.8	29.4	11.8	3.1
2017-2018	2.8	-13.5	5.4	-4.7	14.7	26.2	11.7	2.9
2018-2019	9.8	8.9	15.3	-4.4	15.6	28.4	12.6	2.7
2019-2020	14.4	11.5	15.0	-5.1	17.1	30.2	13.4	2.4
2020-2021	7.5	20.3	-14.0	6.0	18.2	34.2	11.4	2.6
2021-2022	11.7	3.2	22.6	-5.5	20.0	35.2	13.6	2.4
2022-2023*	8.7	11.5	28.9	6.7	21.3	37.2	17.3	2.5
Periodo	142.0	201.6	198.4	-28.4	16.3	29.0	12.8	3.1

* Incluye mixta y no escolarizada. Antes, la fuentes sólo incluía no escolarizada.

Fuente: elaboración propia, con base en los Anuarios Estadísticos de Educación Superior (anuies, 2022).

pectivamente. Por su parte, la UAQ se diferenci6 de su entidad porque mantenía su matrícula remota en alrededor de 180-190 alumnos (Tabla A3 anexa), mientras el conjunto de Querétaro la aumentaba enormemente. En este caso, no es pertinente resaltar la información porcentual, porque los volúmenes matriculares implicados en el cálculo son muy reducidos.

Tabla 4
Tasa de crecimiento anual y porcentaje de matrícula a distancia en licenciatura universitaria y tecnológica, según ciclo escolar e institución seleccionada (2013-2014 a 2022-2023)

Ciclo	Tasa de crecimiento anual (%)				Porcentaje no escolarizado			
	UNAM ¹	UPN ¹	UAQ	UATx	UNAM ¹	UPN ¹	UAQ	UATx
2013-2014	--	--	--	--	14.7	23.3	1.1	0.6
2014-2015	10.8	78.4	-13.0	22.7	16.5	34.8	0.9	0.7
2015-2016	7.2	18.4	2.4	-32.6	17.1	36.6	0.9	0.4
2016-2017	7.6	16.3	0.0	-21.0	17.9	38.8	0.9	0.3
2017-2018	5.7	-4.6	3.5	93.9	19.0	37.2	0.9	0.6
2018-2019	2.9	-2.9	9.6	-33.7	19.0	35.5	0.9	0.4
2019-2020	7.1	1.7	2.1	28.6	19.8	35.2	0.9	0.5
2020-2021	2.1	8.4	-2.5	na	19.9	37.1	0.8	0.0
2021-2022	-7.6	-22.1	-2.1	na	18.5	31.6	0.8	0.2
2022-2023 ²	4.8	-4.3	-1.1	213.8	19.1	30.9	0.8	0.6
Periodo	47.2	87.1	-2.6	21.3	18.2	34.5	0.9	0.4

Notas:

na: no aplica.

¹ Sólo incluye unidades académicas asentadas en la Ciudad de México.

² Incluye mixta y no escolarizada. Antes, la fuente sólo incluía no escolarizada.

Fuente: elaboración propia, con base en los Anuarios Estadísticos de Educación Superior (anuies, 2022).

Cabe comentar que no es posible hablar con solvencia sobre la UATx, porque si bien los datos indican que durante el periodo tenía una matrícula estancada en alrededor de 80-90

estudiantes, las cifras no son creíbles puesto que su único plan de licenciatura en línea, Licenciatura en Educación Inicial y Gestión de Instituciones, apenas empezó a operar en otoño de 2021, con 20 alumnos. Obsérvese también que la UAM no tiene registros en educación a distancia, puesto que esta institución –a contrapelo de la tendencia generalizada– no ofrece en absoluto formación universitaria de licenciatura en dicha modalidad.

Terminación de estudios a distancia

En general, la licenciatura remota tiene resultados de egreso estudiantil sensiblemente inferiores a los logrados en la modalidad presencial, aunque con tendencias ascendentes, particularmente en la CDMX y luego en Querétaro. Un patrón similar ocurre en las instituciones analizadas. Cabe comentar que es dudosa la validez de los datos en los casos de la UAQ y la UATx, dada su extraordinaria variabilidad y cifras a veces contraintuitivas.

Los porcentajes *proxy*, de lo que podría concebirse como eficiencia o eficacia terminal (Tabla 5), muestran que durante los diez ciclos analizados, sólo 44 % del alumnado nacional acumulado del periodo,⁵ concluyó sus estudios a distancia (las cifras absolutas aparecen en las Tablas A4 anexas), cifra 14.5 % por debajo de la mencionada antes para el conjunto que combina las dos modalidades. Los datos también indican que hubo fluctuaciones a lo largo del periodo, con una disminución intermedia y una posterior recuperación en los últimos ciclos, de modo que la tasa quedó en alrededor de 48 %.

En las entidades e instituciones con información fiable, la tendencia también fue creciente. Los mejores registros fueron

⁵ El egreso acumulado corresponde al porcentaje de egresos durante todo el periodo de diez ciclos, respecto del total de nuevos ingresos durante el mismo periodo.

logrados por Querétaro, con un egreso acumulado en el periodo de 60.4 %, y una tendencia ascendente en los porcentajes anuales hasta el año de la pandemia, cuyos posibles efectos aún no logran superarse. En la CDMX hubo casi 27 % de egreso acumulado en el periodo y una tendencia positiva en el egreso anual, con un repunte al final luego de los quebrantos intermedios en los años electoral y de pandemia.

Por su parte, entre las instituciones, la UNAM y la UPN tuvieron, respectivamente, casi 28 % y 40 % de egreso acumulado en el periodo y ritmos de crecimiento ascendentes con repuntes finales luego de declives posiblemente asociados a la pandemia.

Tabla 5

Porcentaje aproximado de egreso en licenciatura universitaria y tecnológica a distancia (%), según ciclo escolar, entidad e institución seleccionadas (2013-2014 a 2022-2023)

Ciclo	Entidades federativas				Instituciones				
	Nal.	CDMX	QRO	TLAX	UNAM ¹	UPN ¹	UAQ	UATx	UATX
2013-2014	48.2	19.1	56.4	54.1	27.3	29.3	150.0	110.7	58.0
2014-2015	46.5	17.0	50.1	64.7	26.6	14.5	107.9	80.4	66.1
2015-2016	42.9	14.0	61.8	116.3	26.5	31.9	48.6	143.5	57.8
2016-2017	40.9	16.6	81.7	159.6	31.4	15.8	54.1	110.2	76.1
2017-2018	44.5	29.9	70.5	139.6	31.7	21.5	45.2	50.5	69.9
2018-2019	39.1	20.8	74.3	106.7	29.2	91.0	129.2	82.5	74.6
2019-2020	39.2	25.0	74.7	78.8	26.9	52.0	69.2	19.8	77.2
2020-2021	44.6	24.4	71.9	67.0	0.1	59.8	78.1	na	92.3
2021-2022	48.0	59.7	54.7	100.0	47.6	106.5	75.0	0.0	75.5
2022-2023 ²	47.6	41.8	39.0	82.2	49.9	22.8	133.3	0.0	78.2
Egreso acumulado									
	44.0	26.8	60.4	90.8	27.7	39.9	84.0	69.7	72.5

¹ Sólo incluye unidades académicas asentadas en la Ciudad de México.

² Incluye mixta y no escolarizada. Antes, la fuente sólo incluía no escolarizada.

Fuente: elaboración propia con base en los Anuarios Estadísticos de Educación Superior (ANUIES, 2022).

Reflexiones finales

A partir de los análisis presentados aquí, hemos dado cuenta de que si bien la matriculación de licenciatura universitaria creció sensiblemente durante la última década, no siempre lo hizo con los mismos ritmos ni de manera constante. Al parecer, los datos indican que diversos eventos sociales y epidemiológicos dificultaron la posibilidad de elevar la cobertura, lo cual sin duda impacta desfavorablemente la eficacia y la eficiencia de los sistemas nacional y estatales de educación superior. La elección federal de 2018 parece haber dejado huella en la CDMX, lo mismo que en las universidades públicas asentadas en esta entidad federativa, aunque hace falta mayor investigación para arribar a conclusiones definitivas. Por su parte, la pandemia de COVID-19, también parece haber impactado en todas las entidades e instituciones analizadas, lo mismo que a nivel del país entero.

Cabe comentar que la información sobre la UAM proyecta que esta institución enfrenta dificultades específicas asociadas a la eficacia y eficiencia institucionales, dado que no ha logrado mejorar sus ritmos de matriculación de por sí limitados y que fueron quebrantados no sólo en los años de elecciones federales y de pandemia, sino también en el 2019, año en que esta institución sufrió una huelga de 94 días, la más larga de su historia. Este evento parece haber sido tan catastrófico que no solo borró la posibilidad de ver crecer su matrícula con el ritmo anual acostumbrado de 1.3 %, sino que además ahuyentó al 5 % de su alumnado. Por si las mermas asociadas a elecciones, huelga y pandemia no fueran suficientes, ya estaremos observando también el efecto causado por el paro estudiantil de dos meses en 2023, llevado a cabo para impulsar demandas relacionadas con la violencia de género. Esta institución tampoco se encuentra en situación favorable en cuanto a sus resultados de egreso estudiantil. Las tasas con que sus estudiantes concluyen los estudios de licenciatura se encuentran entre las más bajas de las revisadas en este documento. Inclusive por debajo del dato para la CDMX.

Otra cuestión analizada en este estudio fue la educación a distancia o remota. Definitivamente, la matriculación a nivel nacional en esta modalidad ha crecido enormemente durante los últimos diez años, más del 140 %, y alrededor del 200 % en entidades como la CDMX y Querétaro. No obstante, este *boom* no ha sido suficientemente aprovechado por el sector público, véase el caso de la UAM, donde la matrícula es inexistente, y las cifras de eficacia terminal por lo general es 20 % más bajas que las registradas por la educación presencial.

Como la UAM, en general las IES públicas están siendo presionadas para elevar sensiblemente su matrícula. Pero este tema requiere una seria reflexión sobre la calidad y la orientación de los aprendizajes involucrados: en palabras de Wrigley (2007: 12): “necesitamos [...] imprimir una dirección diferente a la educación. No [...] limitarnos a hacer más eficaces a las escuelas; tenemos que [...] repensar la educación para la era de la globalización”. Darle una orientación genuinamente transformadora, con una visión humanista amplia que impulse la reflexión sobre temáticas sociohistóricamente obligadas, como la sustentabilidad, la responsabilidad social y la ciudadanía global democrática.

Referencias

- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES) (2022). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior* (varios ciclos). <<https://bit.ly/3ZCAy7h>>.
- BECK, U. (2002). *La sociedad de riesgo global*. Sigo XXI Editores.
- GOBIERNO DE LA REPÚBLICA (2022, diciembre 7). “Resolución del H. Consejo de representantes de la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos que fija los salarios mínimos generales y profesionales que habrán de regir a partir del 1º de enero de 2023”. *Diario Oficial de la Federación*. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación.
- HERNÁNDEZ, J., RODRÍGUEZ, J. y LEYVA, M. (2021). “Inseguridad escolar y problemas académicos en una universidad pública mexicana”. *IE Revista de*

- Investigación Educativa de la Rediech*, 12(e1114): 17. DOI: <https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1114>.
- ILLADES, C. (2019, abril 25). “La huelga de la UAM”. *Nexos*. <<https://bit.ly/3F6mg5k>>.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI) (2023a, agosto 29). *Producto Interno Bruto por Entidad Federativa (PIBE)*. Año base 2018. <<https://www.inegi.org.mx/programas/pibent/2018/#tabulados>>.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI) (2023b). *Migración*. <<https://www.inegi.org.mx/temas/migracion/>>.
- MARTÍNEZ, A., Montiel, C., Piña, J., Flores, E., Galván, N. y García, T. (2018). “La innovación curricular en la Universidad Nacional Autónoma de México”. En Sánchez, M. y J. Escamilla (Coords.), *Perspectivas de la innovación educativa en universidades de México. Experiencias y reflexiones de la RIE 360* (pp. 223-250). Imagia. <<https://bit.ly/3QkpKGJ>>.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE). (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. <<https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>>.
- RODRÍGUEZ, J. y Hernández, J. (2008). “La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana campus Iztapalapa”. *Actualidades de Investigación en Educación*, 8(1): 1-30.
- RODRÍGUEZ, J. y Hernández, J. (Coords.) (2017). *Los universitarios mexicanos ante las reformas universitarias. Un estudio comparado*. UAM y Ediciones del Lirio.
- SCHMELKES, S. (2018, marzo 1). Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE. <<https://www.inee.edu.mx/definiciones-de-calidad-de-la-educacion-en-el-instituto-nacional-para-la-evaluacion-de-la-educacion/>>.
- UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA DE MÉXICO. (2023). *Historia, Misión, Visión y Objetivo*. <<https://bit.ly/3ZNKN8T>>.
- WRIGLEY, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.

Anexo 1

Abreviaturas de las IES con mayor presencia en entidades seleccionadas

Ciudad de México		Pública
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México	X
IPN	Instituto Politécnico Nacional	X
UNADM	Universidad Abierta y a Distancia de México	X
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana	X
UVM	Universidad del Valle de México	
UNITEC	Universidad Tecnológica de México	
CESCIJUC	Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminológicas	
IRC	Instituto de Estudios Superiores de la Ciudad de México Rosario Castellanos	X
UACM	Universidad Autónoma de la Ciudad de México	X
UTEL	Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea	
ULA	Universidad Latinoamericana	
UMOV	Universidad en Movimiento	
Querétaro		Pública
UAQ	Universidad Autónoma de Querétaro	X
UA	Universidad Anáhuac	
ITQ	Instituto Tecnológico de Querétaro	X
ITESM	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	
UTM	Universidad Tecnológica de México	
UPQ	Universidad Politécnica de Querétaro	X
UVM	Universidad del Valle de México	
UC	Universidad Cuauhtémoc	
CESBA	Centro de Estudios Superiores del Bajío	
ITSJR	Instituto Tecnológico de San Juan del Río	X
ICEL	Universidad ICEL	
UCO	Universidad Contemporánea	

(continuación)

Tlaxcala		Pública
UATx	Universidad Autónoma de Tlaxcala	X
UPTx	Universidad Politécnica de Tlaxcala	X
ITA	Instituto Tecnológico de Apizaco	X
ITATx	Instituto Tecnológico del Altiplano de Tlaxcala	X
ITST	Instituto Tecnológico Superior de Tlaxco	X
UTTx	Universidad Tecnológica de Tlaxcala	X
ESEIH	Escuela de Enfermería Isabel de Hungría	
UPTxO	Universidad Politécnica de Tlaxcala Región Poniente	X
EEFN	Escuela de Enfermería Florencia Nightingale	
UVTx	Universidad del Valle de Tlaxcala	
CPEA	Colegio Palafoxiano de Estudios Avanzados y Posgrado de las Américas, SC	
CESTx	Centro de Estudios Superiores de Tlaxcala	
IMP	Instituto Mexicano de Psicooncología	
UNCJ	Universidad Nova en Ciencias Jurídicas, SC	
UnATx	Universidad Abierta de Tlaxcala, AC	
UVHM	Universidad Virtual Hispánica de México, SC	
UPN	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 291 Tlaxcala	X
ITATx	Instituto Tecnológico del Altiplano de Tlaxcala	
UXM	Universidad Xicoténcatl Mesoamericana	

Anexo 2. Licenciatura. Matriculación, egreso y nuevo ingreso. Cifras absolutas

Tabla A1
Matricula total de licenciatura universitaria y tecnológica, según ciclo escolar, entidad e institución seleccionadas (2013-2014 a 2022-2023)

Ciclo	Entidades				Instituciones				
	Nacional	CDMX	QRO	TLAX	UNAM ¹	UPN ¹	UAQ ¹	UATX	UATX
2013-2014	3 303 128	553 394	51 913	26 136	52 082	127 994	5 662	17 846	12 926
2014-2015	3 427 097	570 204	57 027	27 093	52 440	126 491	6 767	18 078	13 229
2015-2016	3 632 189	612 652	63 294	29 668	52 780	131 063	7 628	18 712	14 789
2016-2017	3 822 603	669 781	66 026	31 165	53 226	134 135	8 371	19 161	15 211
2017-2018	3 946 882	649 734	69 871	32 092	53 121	133 702	8 331	19 923	15 558
2018-2019	4 078 481	651 320	75 046	33 302	53 710	137 847	8 478	20 493	15 683
2019-2020	4 265 386	682 973	80 917	34 679	51 166	141 285	8 693	21 492	15 727
2020-2021	4 294 469	726 654	82 341	34 037	50 701	143 681	8 938	22 883	15 038
2021-2022	4 367 924	727 898	84 196	34 331	52 061	142 618	8 179	22 637	15 479
2022-2023	4 461 986	767 428	85 639	36 120	52 740	145 427	8 003	22 306	15 631

¹ Sólo incluye unidades académicas asentadas en la Ciudad de México.
Fuente: elaboración propia con base en los *Anuarios Estadísticos de Educación Superior* (ANUIES, 2022).

Tabla A2.1

Egreso de licenciatura universitaria y tecnológica, según ciclo escolar, entidad e institución seleccionadas (2013-2014 a 2022-2023)

Ciclo	Entidades				Instituciones				
	Nacional	CDMX	QRO	TLAX	UNAM ¹	UPN ¹	UAQ ¹	UATX	UATX
2013-2014	473 913	70 530	8 110	3 651	4 674	22 505	858	2 320	1 986
2014-2015	496 416	72 003	9 066	4 094	5 334	22 503	169	2 528	2 003
2015-2016	524 531	74 112	9 645	4 315	5 137	22 109	962	2 805	2 125
2016-2017	550 447	79 543	11 135	5 078	5 072	22 662	718	3 201	2 504
2017-2018	579 887	83 399	11 558	5 131	4 711	21 369	926	3 059	2 425
2018-2019	603 085	80 459	12 775	5 196	5 346	21 460	1 405	2 920	2 577
2019-2020	627 762	80 457	13 459	5 772	5 357	21 249	1 359	3 103	2 937
2020-2021	641 044	82 115	12 556	5 350	5 294	18 251	1 406	2 946	2 994
2021-2022	668 697	93 941	14 872	4 956	5 305	22 499	1 564	3 532	2 704
2022-2023	709 280	102 596	15 204	6 101	5 536	22 630	1 133	3 654	2 798
Total	5 875 062	819 155	118 380	49 644	51 766	217 237	10 500	30 068	25 053

¹ Sólo incluye unidades académicas asentadas en la Ciudad de México.

Fuente: elaboración propia con base en los *Anuarios Estadísticos de Educación Superior* (ANUIES, 2022).

Tabla A2.2

Nuevo ingreso a licenciatura universitaria y tecnológica según ciclo escolar, entidad e institución seleccionadas (2013-2014 a 2022-2023)

Ciclo	Entidades				Instituciones				
	Nacional	CDMX	QRO	TLAX	UNAM ¹	UPN ¹	UAQ ¹	UATX	UATX
2013-2014	822 617	127 833	10 949	7 350	9 684	28 352	2 086	3 111	3 426
2014-2015	870 222	129 514	12 725	6 939	9 747	28 747	2 620	3 205	3 028
2015-2016	939 657	147 233	15 126	7 972	9 648	28 680	2 527	3 484	3 677
2016-2017	977 742	163 693	13 994	7 655	10 094	29 248	2 459	3 515	3 290
2017-2018	998 163	147 297	15 313	8 104	9 860	29 641	2 213	3 819	3 467
2018-2019	1 082 342	172 078	16 871	8 489	9 741	31 117	2 105	3 706	3 454
2019-2020	1 121 182	165 122	19 846	9 415	9 938	32 771	2 484	4 280	3 805
2020-2021	1 022 236	166 274	18 376	8 195	10 227	33 982	2 434	4 621	3 244
2021-2022	1 071 357	140 565	20 004	8 375	10 087	29 865	2 086	4 150	3 580
2022-2023	1 144 706	164 391	20 321	9 620	9 842	26 012	2 414	3 803	3 580
Total	10 050 224	1 524 000	163 525	82 114	98 868	298 415	23 428	37 694	34 551

¹ Sólo incluye unidades académicas asentadas en la Ciudad de México.

Fuente: elaboración propia con base en los *Anuarios Estadísticos de Educación Superior* (ANUIES, 2022).

Anexo 3. Licenciatura a distancia. Matriculación, egreso y nuevo ingreso. Cifras absolutas

Tabla A3

Matricula en licenciatura universitaria y tecnológica a distancia(%), según ciclo escolar, entidad e institución seleccionadas (2013-2014 a 2022-2023)

Entidades					Instituciones				
Ciclo	Nacional	CDMX	QRO	TLAX	UNAM ¹	UPN ¹	UAQ ¹	UATX	UATX
2013-2014	392 787	94 691	4 958	1 252	0	18 816	1 321	192	75
2014-2015	429 831	117 569	6 786	1 304	0	20 853	2 357	167	92
2015-2016	497 646	156 136	7 748	1 116	0	22 351	2 790	171	62
2016-2017	564 588	196 676	7 780	972	0	24 048	3 246	171	49
2017-2018	580 271	170 070	8 200	926	0	25 428	3 096	177	95
2018-2019	636 860	185 221	9 457	885	0	26 169	3 007	194	63
2019-2020	728 290	206 446	10 878	840	0	28 023	3 057	198	81
2020-2021	782 577	248 252	9 356	890	0	28 607	3 313	193	0
2021-2022	874 362	256 099	11 474	841	0	26 440	2 582	189	29
2022-2023 ²	950 540	285 611	14 795	897	0	27 705	2 471	187	91

¹ Sólo incluye unidades académicas asentadas en la Ciudad de México.

² Incluye mixta y no escolarizada. Antes, la fuente sólo incluía no escolarizada.

Fuente: elaboración propia con base en los *Anuarios Estadísticos de Educación Superior* (ANUIES, 2022).

Tabla A4.1

Egreso de licenciatura universitaria y tecnológica a distancia, según ciclo escolar, entidad e institución seleccionadas (2013-2014 a 2022-2023)

Entidades					Instituciones				
Ciclo	Nacional	CDMX	QRO	TLAX	UNAM ¹	UPN ¹	UAQ ¹	UATX	UATX
2013-2014	49 895	4 546	725	258	0	1 555	174	39	83
2014-2015	60 855	5 384	972	268	0	1 529	169	41	74
2015-2016	69 270	6 910	1 183	286	0	1 520	345	17	89
2016-2017	74 237	10 085	1 514	340	0	1 800	170	20	54
2017-2018	79 667	12 889	1 320	388	0	1 859	179	19	48
2018-2019	90 078	14 420	1 735	304	0	1 969	583	31	52
2019-2020	94 645	13 877	2 053	267	0	2 094	495	27	16
2020-2021	102 096	15 114	1 597	187	0	6	555	25	0
2021-2022	126 089	24 247	2 366	230	0	2 196	641	24	0
2022-2023 ²	137 415	26 121	1 981	198	0	2 196	225	36	0
Total	884 247	133 593	15 446	2 726	0	16 724	3 536	279	416

¹ Sólo incluye unidades académicas asentadas en la Ciudad de México.

² Incluye mixta y no escolarizada. Antes, la fuente sólo incluía no escolarizada.

Fuente: elaboración propia con base en los *Anuarios Estadísticos de Educación Superior* (ANUIES, 2022).

Tabla A4.2

Nuevo ingreso a licenciatura universitaria y tecnológica remota, según ciclo escolar, entidad e institución seleccionadas (2013-2014 a 2022-2023)

Entidades					Instituciones				
Ciclo	Nacional	CDMX	QRO	TLAX	UNAM ¹	UPN ¹	UAQ ¹	UATX	UATX
2013-2014	103 568	23 764	1 285	477	0	5 686	594	26	75
2014-2015	130 745	31 703	1 940	414	0	5 740	1 167	38	92
2015-2016	161 639	49 339	1 913	246	0	5 740	1 082	35	62
2016-2017	181 460	60 909	1 853	213	0	5 740	1 078	37	49
2017-2018	179 008	43 129	1 872	278	0	5 864	832	42	95
2018-2019	230 444	69 193	2 335	285	0	6 740	641	24	63
2019-2020	241 540	55 450	2 750	339	0	7 774	952	39	81
2020-2021	229 150	61 922	2 220	279	0	8 160	928	32	0
2021-2022	262 813	40 635	4 326	230	0	4 615	602	32	29
2022-2023 ²	288 493	62 439	5 081	241	0	4 402	988	27	51
Total	2 008 860	498 483	25 575	3 002	0	60 461	8 864	332	597

¹ Sólo incluye unidades académicas asentadas en la Ciudad de México.

² Incluye mixta y no escolarizada. Antes, la fuente sólo incluía no escolarizada.

Fuente: elaboración propia con base en los *Anuarios Estadísticos de Educación Superior* (ANUIES, 2022).

Construcción de la identidad profesional de estudiantes de Psicología Social

Víctor Gerardo Cárdenas González y Alejandro Lara Figueroa

Introducción

La identidad profesional en estudiantes de licenciatura es de relevancia porque la solidez de dicha identidad se ha asociado a la motivación intrínseca, a la autorregulación en los procesos de aprendizaje, al esfuerzo, compromiso académico y el sentido de pertenencia a una comunidad (Roselind y Bengtsson, 2019). Por otra parte, la identidad profesional es un proceso de interiorización de los valores y actitudes de un grupo profesional, es la adopción de los significados compartidos por la comunidad (Weinrach *et al.*, 2001). Por contraparte, la falla en la identificación con la identidad profesional puede conducir a insatisfacción o al deseo de abandono de la disciplina.

El proceso de formación profesional universitaria puede ser descrito como un proceso de formación identitaria. Los estudiantes se insertan en discursos y prácticas sociales mediante las cuales se transforman a sí mismos. Sus visiones de futuro, sus expectativas e ideales son insumos, pero también son resultado del proceso de formación. La noción de hacer algo positivo de sí mismos es un motor de dicho proceso. La participación en actividades individuales y colectivas se articula complejamente para construir el sentido de sí mismos que denominamos identidad profesional. Es decir, la actividad es el vehículo para la formación identitaria. Los elementos intersubjetivos, de diálogo y reflexividad, aportan el sentido de este proceso. Como veremos en este capítulo, la formación de la identidad profesional no es mecánica ni lineal: está plagada de

contradicciones, tiene múltiples referentes y es esencialmente inacabada.

Como ya ha señalado la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979), parte de la identidad personal proviene de la pertenencia a grupos. Los componentes sociales de la identidad (Stets y Burke, 2000) son relevantes en el contexto de la investigación sobre la formación de la identidad profesional de psicólogos o psicólogas sociales porque, entre otros factores, la psicología social en tanto ámbito disciplinario y plataforma para el ejercicio profesional mantiene límites difusos y conceptualmente complejos, principalmente con la psicología, aunque también con otras disciplinas sociales. La identidad psicossocial se construye en contextos de tensión y ambigüedad frente a la psicología. Este proceso de comparación y búsqueda de lo que define el saber psicossocial conduce a procesos de hibridación; lo psicossocial se construye en la intersección de saberes; en la mezcla de culturas y representaciones de tradiciones académicas distintas. En esta mezcla, sin embargo, se mantiene el sentido de diferencia y de tensión como elemento constituyente de la identidad híbrida (Sakamoto, 1996).

En este contexto, la búsqueda de la especificidad disciplinaria o práctica del saber psicossocial se erige como una tarea más que los y las futuras psicólogas sociales tienen que efectuar en el proceso de construcción de su identidad profesional. En el apartado sobre identidad profesional de psicólogos sociales abundaremos en esta problemática.

La construcción de una identidad como tarea y responsabilidad de los individuos en la sociedad moderna es particularmente visible en el proceso de formación universitaria. Los modelos educativos hegemónicos en la actualidad se han erigido en dispositivos para que las personas construyan identidades flexibles, en las que la incertidumbre y precariedad puedan ser integradas a la estructura de la personalidad.

El estudio del proceso de formación de la identidad profesional en estudiantes universitarios es de relevancia en la

actualidad, si consideramos las profundas transformaciones en el ámbito del currículo universitario que se están implementando en varias instituciones de educación superior del país (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, 2003; 2018; Pedroza, 2006; Arriaga, 2006) y que responden al impulso a modelos educativos centrados en el estudiante y en el aprendizaje a lo largo de la vida que, a su vez, son una forma de integrar a la dinámica universitaria la política pública educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de los organismos internacionales (Farfán *et al.*, 2011), destacadamente de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021).

En el núcleo de estas políticas públicas educativas se encuentra un diagnóstico del tipo de desarrollo profesional necesario en el siglo XXI: los nuevos profesionistas –conforme a la narrativa de estos organismos– deben estar preparados para enfrentar un mundo laboral crecientemente flexible y con muchas incertidumbres, deben saber enfrentar el cambio acelerado, la incorporación creciente de tecnologías de la información, colaborar interdisciplinariamente, trabajar colaborativamente, seguir aprendiendo a lo largo de la vida, tomar decisiones en condiciones de riesgo.

Los enfoques denominados centrados en el estudiante, la flexibilidad curricular, el fomento de las habilidades blandas, la interdisciplinariedad, entre otras características del actual proceso de reforma curricular, tienen repercusiones profundas en las identidades profesionales por varias razones. Entre ellas, enunciamos las siguientes:

1. Porque las identidades profesionales centradas en un saber disciplinar están siendo reemplazadas, en muy distintas áreas del conocimiento, por identidades polivalentes más definidas por su capacidad para desempeñar muy diversas tareas y de adaptarse a entornos cambiantes que por la posesión de un saber específico.

2. Se está consolidando una nueva relación con el conocimiento, en función de la cada vez más evidente caducidad de la formación obtenida en las universidades e instituciones de educación superior, obligando a la adopción de la educación a lo largo de la vida como una necesidad.
3. En diversas áreas el conocimiento, las diferencias entre el funcionamiento escolar cotidiano y las exigencias del mundo laboral se hacen más evidentes: el valor del saber disciplinar teórico o metodológico que predomina en la universidad es sustituido por el valor de la eficacia o de la rentabilidad.
4. Porque los modelos educativos centrados en el estudiante tienden a naturalizar la vivencia de la incertidumbre, debido a que fomentan la individualización del diseño de las trayectorias escolares con miras a un enfrentamiento individualizado de la vida profesional.

Los cuatro puntos anteriores implican mucho más que cambios organizacionales en las formas de funcionamiento de las universidades; representan una reestructuración de las vivencias universitarias, de las trayectorias estudiantiles, de las identidades profesionales y académicas (Beck y Young, 2005).

Esto puede pensarse como uno más de los procesos de individualización que problematizó Beck (2003): las personas tienen que afrontar biográficamente las relaciones “volátiles y de corta duración” que crea el sistema, tienen que definir y redefinir su identidad. Las identidades ahora son “electivas” pero en juego constante con los cambios de las trayectorias vitales.

Diciéndolo en pocas palabras, la “individualización” consiste en hacer que la “identidad” humana deje de ser un “dato” para convertirse en una “tarea”, y en cargar sobre los actores la responsabilidad de la tarea y de las consecuencias (y efectos secundarios) de su actuación (Bauman, 2003, Prefacio).

Conforme se consolidan los procesos de individualización, cobra importancia el problema de las identidades. En este sentido, la construcción de la identidad profesional es una tarea en constante construcción y reconstrucción. Los sujetos se ven obligados a implementar procesos de reflexión, de interpretación de sí mismos, tienen que resolver biográficamente las dificultades, carencias o contradicciones que encuentran en sus procesos formativos y/o laborales.

Siendo los sujetos quienes tienen que articular “lógicas de acción diferentes” (Dubet, 1998; 1989), resulta pertinente un enfoque metodológico que privilegie la subjetividad del sujeto social. La experiencia de los estudiantes es el vehículo que nos permite entender cómo los sujetos se apropian de las normas y valores, cómo construyen esquemas de acción que les posibilitan la toma de decisiones. Entender cómo movilizan sus razonamientos, motivaciones y emociones es una forma de entender cómo construyen su identidad.

Identidad

El concepto de identidad hace referencia a un proceso dinámico y complejo. En lo fundamental, la identidad tiene un sentido performativo que había sido ya señalado por Goffman (1961), ya que las personas al actuar en público anunciamos y actuamos quiénes somos o cómo queremos ser definidos por los demás. Sin embargo, esta actuación no es diseñada o ejecutada con base en un plan preestablecido individualmente. Más bien, las personas nos insertamos en sistemas de prácticas sociales en las que intervienen determinantes sociales y culturales.

El concepto de práctica social (Bourdieu, 1992) es muy importante para entender la dinámica psicosocial de la construcción identitaria, ya que la performatividad implica que la identidad no es tanto la expresión de una cualidad interior o de características subyacentes de las personas; por el contrario, la identidad se construye en interacción, se negocia en función

de normas y valores más o menos consolidados en cada situación. La actuación en público crea la identidad tanto para los demás como para uno mismo. En ese sentido, la identidad supone procesos de interiorización y de reflexión. La “realización” identitaria adquiere su fuerza de la reiteración, de su congruencia con discursos y creencias.

En escenarios de interacción, las identidades se construyen mutuamente; los roles, los discursos, las categorías sociocognitivas y elementos simbólicos ayudan al establecimiento de las jerarquías y posiciones, ayudan a fortalecer el sentido de “uno mismo”. Más que un atributo estable o interno, la identidad es una construcción social que, aunque tiene elementos que se van sedimentando y se estructuran narrativamente, siempre tienen que negociarse en distintas circunstancias. La identidad es narrativa (Biesta *et al.*, 2008) en el sentido de que, por ejemplo, los eventos tanto del pasado como del presente así como la imaginación del futuro son reconstruidos dialógicamente para dar sentido a la experiencia. El sentido de ser una persona tiene algunas características básicas: aporta un sentido de totalidad y unicidad, de ser distinto de los demás; de ser un individuo, de permanencia a lo largo del tiempo, de consistencia y dirección (McAdams y McLean, 2013).

El panorama conceptual previamente esbozado apoya la tesis de que las identidades son procesos abiertos, sujetos a múltiples procesos personales, sociales, culturales e ideológicos. Ni son entidades o atributos internos, ni resultado mecánico de determinantes sociales o culturales. Más bien puede plantearse que son producto contingente de procesos de constitución mutua entre individuo y sociedad. En esta medida pueden emplearse dos nociones que consideramos fundamentales para comprender el proceso de construcción identitaria: la primera de ellas es la de identidades múltiples: el yo es “polifónico” (Hermans, 2001). Las múltiples experiencias o vivencias, los discursos, la reflexión, la memoria, los ideales, van conformando la identidad, no necesariamente en el sentido de integrarse en un todo

congruente, sino en el sentido de que en la vida social asumimos distintas identidades, distintos roles, enfrentamos situaciones que favorecen la construcción de dimensiones de la identidad no necesariamente congruentes entre sí.

La segunda noción es la de dialogicidad: los intercambios dialógicos, tanto con uno mismo como con los demás, abren la posibilidad de que las expresiones de otros puedan ser asimiladas y pasar a ser parte de los significados propios. En este sentido, el diálogo configura la identidad. El diálogo reflexivo aporta retroalimentación, incrementa la probabilidad de análisis comparativos, porque contribuye al sentido de comunidad.

Identidad profesional

En concordancia con lo que hemos discutido en las secciones previas, la identidad profesional es un proceso de participación en una comunidad. Se adquiere una identidad profesional en la medida de que se participa significativamente en prácticas sociales. Esto implica aprender los juegos del lenguaje de una comunidad, su sistema normativo y valorativo. Las identidades profesionales se encuentran subsumidas en procesos sociales y culturales y se forman por medio de la actividad.

Las identidades profesionales se insertan –como todas las identidades sociales– en esquemas sociales de diferenciación y clasificación. Las categorías sociales aportan recursos para identificar y calificar a los distintos grupos profesionales. En ese sentido, algunas profesiones gozan de prestigio y reconocimiento, mientras que otras tienden a ser minusvaloradas, aunque es importante reconocer que en el contexto nacional, ser profesionista aún conlleva la atribución de características que en general son socialmente valoradas; como la posesión de conocimiento especializado en alguna área del saber.

La identidad profesional es un constructo multidimensional (Marcia, 2002), dinámico y progresivo en el sentido de que involucra un constante proceso de interpretación y reinterpretación.

tación de la experiencia. Está formada por tres dimensiones: personal, cognoscitiva e histórico-cultural. Es un proceso en el que constantemente existen interacciones entre las tres dimensiones señaladas. La dimensión cognoscitiva está formada por diversos elementos: aquéllos referidos al saber disciplinario, al conocimiento técnico y/o científico que delimita un ámbito del conocimiento. En este conjunto de elementos se encuentran las tradiciones intelectuales que históricamente han conformado la disciplina, los debates o disputas teóricas, los avances o logros disciplinarios. En conjunto, estos elementos contribuyen, por una parte, a delimitar el ámbito disciplinario en comparación con otros, pero también son parte de la identidad en el sentido de pertenencia a una comunidad.

En estrecha relación con los elementos cognoscitivos, la identidad profesional también está formada por elementos sociales que refieren al proceso de interacción con comunidades dentro del ámbito disciplinario o profesional. Las cuestiones relativas al reconocimiento social, prestigio o estatus son parte de este componente. En el caso de la identidad profesional de estudiantes, este componente se refiere a los elementos del sentido de pertenencia e identificación con los valores, tradiciones, estilos de pensamiento de la comunidad y a las prácticas instituidas.

El componente histórico-cultural se puede identificar en los discursos sobre lo que es ser un profesional, sobre la responsabilidad social, la ética laboral o sobre la naturaleza del saber disciplinario. Los discursos sobre la función social de una profesión son parte también de este entramado de discursos en los que se insertan los estudiantes. En el proceso de construcción de la identidad profesional es fundamental comprender cómo se entretajan elementos biográficos, referidos a la identidad personal, con los mencionados elementos histórico-culturales.

Durante la formación profesional, los estudiantes se insertan en comunidades de práctica (Davis, 2006), observan e interpretan roles y desempeños de profesores, experimentan roles,

dialogan con saberes, interpretan experiencias significativas, dirimen conflictos. Es decir, la experiencia estudiantil media la formación identitaria. Puede decirse que éste es un proceso paulatino de adquisición de una identidad social mientras se participa en la comunidad de práctica. Este proceso incluye procesos reflexivos, autoevaluaciones, negociaciones entre el yo social y la autoimagen (Ibarra, 1999).

Identidad profesional de psicólogos y psicólogas sociales

Las complejidades del proceso de formación identitaria descritas antes se expresan claramente en el caso particular del proceso de formación de la identidad profesional de psicólogos y psicólogas sociales. Los estudiantes deciden estudiar psicología social por una mezcla de razones entre las que se encuentran dos motivaciones principales: la motivación por ayudar a los demás y el deseo de estudiar algo que tenga que ver con la psicología.

Las dos motivaciones crean un espacio de conflicto, debido a que el perfil profesional de la licenciatura que se imparte en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) concibe a la psicología social como una disciplina independiente y distinta de la psicología. En otros contextos, lo psicosocial es simplemente una rama o una especialidad psicológica. La diferencia puede plantearse en términos de un enfoque o una concepción distinta de lo psicosocial. La psicología social estudia la constitución mutua entre individuo y sociedad. Retomando las afirmaciones de Darío Páez (2003, capítulo 1) podemos decir que el objeto de estudio de la psicología social “es la influencia de la presencia real o imaginada del otro en la conducta, pensamiento y sentimiento del sujeto”. Esta definición crea un campo disciplinar diferente: la psicología social no estudia la estructura de personalidad ni las patologías psicológicas. No se centra en el individuo, sino en la constitución de los individuos en función de contextos y situaciones.

La conceptualización abstracta de la disciplina, sin embargo, tiene como contraparte una serie de dificultades para transformarla en acciones pedagógicas que permitan una construcción identitaria acorde a la definición formal de su objeto de estudio. La singularidad disciplinaria de esta licenciatura es el contexto que favorece la emergencia de dificultades en el proceso de formación identitaria que hemos analizado teóricamente.

Adicionalmente, acorde al modelo educativo de la UAM, las licenciaturas incorporan las figuras de flexibilidad curricular, interdisciplinariedad y corresponsabilidad en el diseño de las trayectorias escolares. El actual plan de estudios de la licenciatura que se imparte en la UAM-Iztapalapa está formado por 46 Unidades Enseñanza-Aprendizaje (UEA) que se cursan en 12 trimestres. Cuatro UEA por trimestre. Del total de UEA, 31 son disciplinarias, seis optativas disciplinarias, tres de tronco general y seis optativas divisionales o de divisiones académicas distintas a las ciencias sociales. Las UEA optativas plasman el objetivo de contribuir a una formación interdisciplinaria. Una característica relevante del plan de estudios es la existencia de un Área de Integración en los últimos tres trimestres de la carrera, que puede estar orientada a las prácticas profesionales o a la elaboración de un proyecto terminal.

Objetivos

Analizar el proceso de construcción identitaria de alumnos de la Licenciatura en Psicología Social de la UAM-Iztapalapa.

Aportar elementos para comprender la experiencia subjetiva cotidiana mediante la cual los estudiantes de psicología social dan sentido al complejo proceso de construcción identitaria.

Identificar las contradicciones, incertidumbres y multirreferencialidad de dicho proceso.

Método

Participantes

Todas las personas participantes son estudiantes de la Licenciatura en Psicología Social de la UAM-Iztapalapa. Se seleccionaron intencionalmente grupos de primer ingreso, de cuarto trimestre y de penúltimo trimestre (décimo primer trimestre), con la finalidad de comparar las perspectivas de personas que se encontraban en distintos momentos de su trayectoria escolar. Se realizaron cinco grupos focales, con un total de 41 participantes. Se formó un grupo de primer ingreso (N=9), dos de cuarto trimestre (N=16) y dos de décimo primer trimestre (N=16). La invitación se hizo a los grupos seleccionados mientras tomaban alguna clase, indicándoles el tema a discutir, los horarios y lugares en que se llevarían a cabo las entrevistas y se mencionó que su participación sería voluntaria. Las reuniones se llevaron a cabo en aulas o en salas del campus.

Instrumento de recolección de información

Grupos focales. Se trata de una técnica de entrevista grupal en la que participa un número reducido de personas que responden a un conjunto de cuestiones sobre un tema o problemática en común. Esta técnica es adecuada para la investigación cualitativa debido a que permite la expresión de percepciones, ideas u opiniones de manera libre, en un contexto de interacción social cara a cara que favorece el involucramiento de los participantes y la expresión espontánea de respuestas.

La técnica requiere de la creación –por parte de la persona que modera– de un ambiente inclusivo y flexible, pero apegándose a un conjunto de reglas de participación y centrado en la autorreflexión y la expresión espontánea de ideas. Se debe tener cuidado de evitar tanto la confrontación entre participantes como la censura de expresiones. La creación de un ambiente conversacional y colaborativo es fundamental (Krueger y Casey, 2015).

Jesús Ibáñez (1992) planteó la existencia de diferencias metodológicas, epistemológicas y ontológicas entre la técnica inicialmente propuesta por Paul Lazarsfeld y Robert Merton: el grupo focal como una técnica de entrevista grupal (Morgan, 2021) y el grupo de discusión en el que, colaborativamente un conjunto de personas explora y profundiza en una problemática en común (Callejo, 2001; Ibáñez, 1992). En esta investigación se emplea la técnica como entrevista grupal. De igual manera es importante considerar que la interacción entablada en un grupo focal nunca se reduce a intercambios entre el moderador y cada participante, sino que la técnica necesariamente involucra la construcción conjunta de conocimiento y la reflexividad de los participantes (Creswell y Poth, 2018).

El diseño de los grupos focales implementados para esta investigación privilegió la expresión de vivencias, expectativas, percepciones u opiniones sobre temas que fueron presentados en forma de preguntas, invitando a las personas participantes a responder libremente. Debido a que el tema focal planteado es la construcción de la identidad profesional, se cuidó la creación de un ambiente de respeto, de escucha y de colaboración con la tarea de comprender el proceso de construcción de una identidad profesional en estudiantes de la licenciatura. En cada grupo se contó con la ayuda de una observadora, quien después de decir su nombre y su función en el grupo, evitó expresar opiniones y se dedicó a tomar notas.

El diseño de la entrevista consideró cuatro grandes temas: a) la elección de carrera, incluyendo sus motivos, expectativas y las ideas que tenían tanto de la psicología social como del perfil profesional; b) la construcción de la identidad profesional en función de experiencias escolares o discursos en torno a la disciplina, en este tema se incluyeron los obstáculos experimentados; c) la valoración de su formación, su identificación con un perfil psicosocial y sus ideas sobre el ámbito laboral; d) proyecto de vida, expectativas laborales y/o profesionales.

Procedimiento y consideraciones éticas

Después de una presentación del tema por parte del moderador, se solicitó a los participantes que hicieran una breve presentación personal y se procedió a indicar la dinámica de trabajo. Se solicitó permiso para grabar en audio y después de que las personas participantes expresaron su consentimiento se inició la grabación. Todos los grupos fueron moderados por la misma persona para favorecer la consistencia, pero es importante mencionar que la técnica del grupo focal es conversacional por lo que es necesario hacer preguntas de profundización que dependen de respuestas o expresiones específicas de los participantes en cada grupo. Se aseguró anonimato y confidencialidad. Los archivos de audio fueron transcritos sin ninguna edición pero sin incluir notación discursiva. Todos los nombres fueron anonimizados, incluyendo nombres de personas mencionadas en las respuestas. En este proceso, se cuidó la identificación de cada participante. Cuando esto no fue posible, debido a la calidad del audio, se utilizó un nombre ficticio.

Estrategia de análisis

Se llevó a cabo un análisis categorial seleccionando segmentos representativos de una o más categorías analíticas con ayuda del software Maxqda 2024 (VERBI Software, 2024) y asignándoles códigos o etiquetas que expresan el significado del segmento (Saldaña, 2013). La estrategia para la generación de las categorías analíticas o códigos de orden superior fue inductiva. Esta estrategia es conocida como *bottom-up* e involucra un proceso de interpretación del sentido del segmento codificado, interpretación que se va estableciendo como adecuada en la medida en que avanza el proceso de codificación (Chi, 1997).

La codificación de segmentos se realizó tanto asignando códigos contruidos inductivamente, así como “in vivo” cuando la extensión del segmento permitió su clara identificación con un código. La asignación de códigos a segmentos fue sometida al acuerdo entre dos codificadores y las inconsistencias fueron

dialogadas hasta alcanzar un acuerdo sobre el significado tanto de los segmentos como de los códigos asignados. Considerando la riqueza de las respuestas y la complejidad del proceso de construcción identitaria, en este capítulo se reportan resultados sobre el ingreso a la licenciatura, sobre las experiencias escolares que pudieron incidir en la identificación con el perfil que ofrece la disciplina, sobre la valoración de su estancia como estudiantes y sobre sus representaciones del perfil profesional.

Resultados

Los resultados muestran un panorama general del conjunto de opiniones recopiladas a través de los grupos focales, los cuales permitieron a los estudiantes participantes expresar de manera libre y abierta sus puntos de vista sobre la toma de decisiones que los condujo a optar por esta licenciatura y compartir sus experiencias en torno a sus trayectorias escolares.

Partiendo de preguntas motivadoras como la de ¿Qué hace un/a psicólogo/a social en el campo profesional? Se dio la pauta para establecer un diálogo que facilitó la obtención de información que permitió identificar la construcción de la identidad profesional y académica, representadas en este caso en el perfil profesional.

Organizamos los resultados en dos ejes centrales: el primero de ellos hace énfasis, de una manera poco positiva, en las dificultades y obstáculos que se han presentado para la consolidación no sólo de las trayectorias escolares, sino también del perfil profesional, lo que incluye de manera destacada dificultades en la identificación como psicólogo/a social. El segundo eje tiene que ver con cuestionamientos sobre la pertinencia de la carrera en el ámbito laboral, es decir, sus oportunidades de empleo.

Se obtuvieron 212 códigos agrupados en 13 categorías de nivel superior que abarcan 610 segmentos codificados. En la Tabla 1 se muestra la denominación empleada para estos códigos y el número de subcódigos que los constituye.

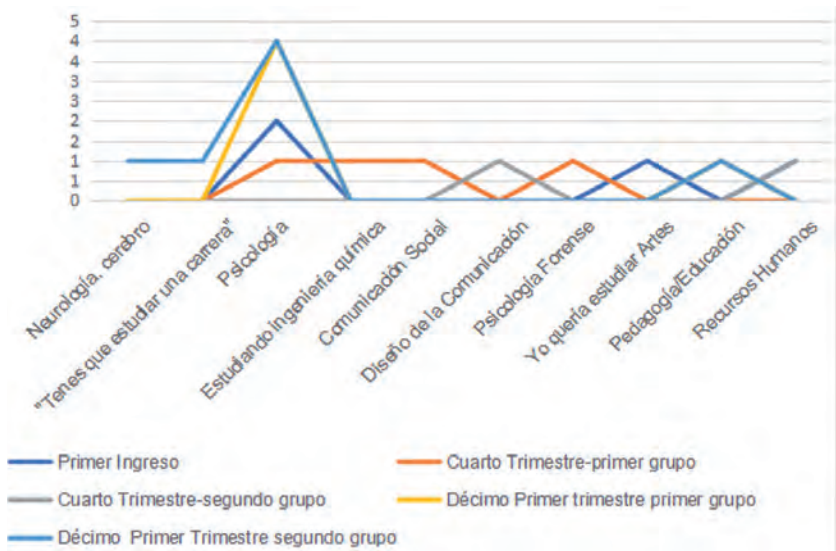
Tabla 1.*Sistema de códigos y subcódigos analíticos*

Códigos de orden superior	subcódigos
1 Razones por las que eligieron la licenciatura en Psicología Social de la UAM-I.	17
2 Proceso de construcción de una identidad psicosocial o conformidad con la licenciatura	17
3 Situaciones personales que pudieron incidir en la elección de carrera	6
4 Claridad de lo que era psicología social al ingreso	22
5 Proyecto de vida	8
6 Expectativas profesionales	5
7 Representación del campo laboral	14
8 Representación del perfil profesional	24
9 Representaciones o ideas sobre la psicología social	38
10 Representaciones de la psicología	3
11 Valoración de su estancia en la UAM	27
12 Alumnos con otros estudios	12
13 Quería estudiar psicología u otras disciplinas	19

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 1 se enuncian códigos que resumen los temas que permiten el análisis del proceso de construcción identitaria. Algunos de estos códigos se conservaron con la intención de representar sucesos que pudieron incidir en la construcción identitaria. Éstos son: “Alumnos con otros estudios” y “Quería estudiar psicología u otras disciplinas”. Los demás códigos se proponen como elementos del proceso de construcción identitaria.

Figura 1. *Número de participantes que querían estudiar otras disciplinas*



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. *Claridad de lo que era la carrera cuando se inscribió*



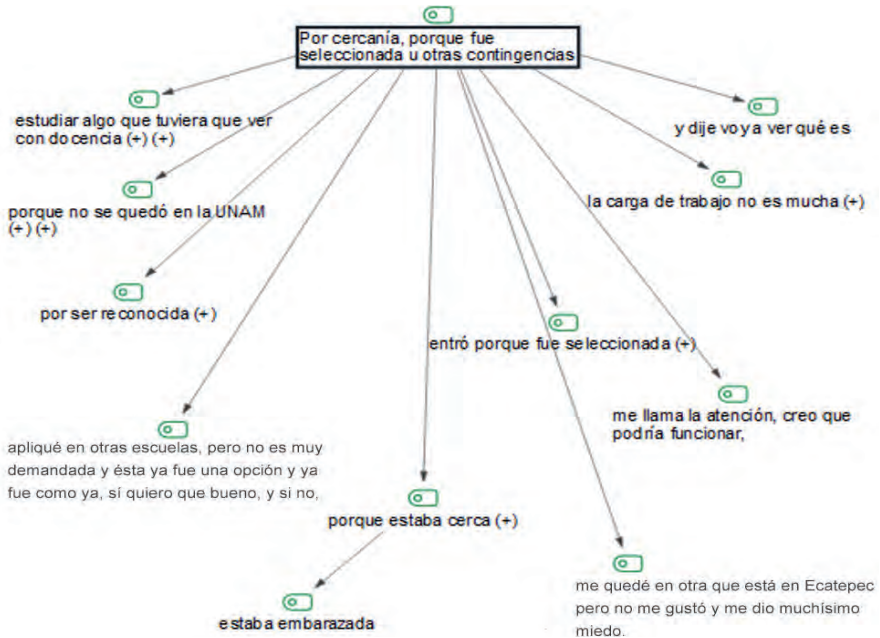
Fuente: elaboración propia.

Como puede verse en la Figura 1, los mayores puntajes pertenecen a los grupos de décimo primer trimestre (primer y segundo grupos) que alcanzan su punto más alto en la elección de la carrera de psicología (no de psicología social), seguidos por el grupo de primer ingreso con la misma orientación. En un nivel inferior se encuentra el primer grupo de cuarto trimestre cuya elección también fue psicología compartiendo los puntajes con los otros trimestres, aunque en este último grupo las preferencias se distribuyen entre distintas disciplinas.

Ejemplo de segmento codificado dentro de esta categoría: “yo no sabía que había psicología social, sino para mí toda era clínica” (tres segmentos: primer ingreso, cuarto trimestre y décimo primer trimestre).

En la Figura 2 existen dos códigos que sumados muestran el desconocimiento del objeto de estudio de la psicología social, en este caso se hace referencia a “no tenía idea de qué estudiaba la psicología social” y “creía que la psicología social era como la psicología”, los cuales sumados nos dan una frecuencia de diez. Mientras que, por otro lado, debajo de este puntaje se hace referencia a la idea de tener claridad sobre la carrera, lo que establece una marcada diferencia que lleva a polarización de las respuestas. Aunque en menor número, hay dos nuevas vertientes: en primer lugar, las referentes a un desagrado por la carrera al inicio de ella que, sin embargo, al constituirse por dos códigos separados: “no le gustaba la carrera al inicio” y “hasta pensé cambiarme de carrera” quedan en un tercer lugar. Si se suman estos códigos, quedan empatados con las frecuencias del código referido a tener claridad sobre la carrera.

Figura 3. Razones por las que eligieron la licenciatura: por cercanía, porque fueron seleccionados(as) u otras contingencias



Fuente: elaboración propia.

La Figura 3 muestra que para algunos estudiantes la elección por psicología social no fue realmente algo planeado, sino que fue el resultado de diversas contingencias. A excepción de una respuesta que menciona que “me llamaba la atención, creo que podría funcionar” y quizá en la respuesta: “por ser reconocida”, las demás respuestas indican la existencia de razones circunstanciales. Elegir la carrera porque está cerca de su domicilio o porque creía que la carga de trabajo no es mucha pueden considerarse indicadores de una débil identificación con la carrera en el momento del ingreso.

Tabla 2.

Razones por las que eligieron la licenciatura. Mención de temas sociales o psicosociales

Códigos “in vivo”	Frecuencia
Porque algunas de mis habilidades son un poco más sociales	1
A mí siempre me ha costado mucho entender las normas sociales	1
Me daría la libertad de tocar muchos temas	1
Desde niño siempre me ha gustado observar a las personas	1
Influencia de una profesora que era psicóloga social	1
Interés en comprender el comportamiento de los jóvenes	1
Investigué que la licenciatura era social	1
Me empezó a interesar bastante el comportamiento humano	1
Más bien la psicología detrás del diseño fue lo que a mí me llamó la atención	1
Por un tema de la prepa. ¿qué fue primero la sociedad o el individuo?	1
Porque me lo recomendó una maestra de la prepa y me interesó mucho	2
Porque pensé que me capacitaría para trabajar con grupos (+)	1
Relacioné la carrera con el trabajo con la gente, con liderazgo	1
La persuasión	1
Quería estudiar psicología pero no quería dar terapias	1

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 2 está formada por 15 códigos “in vivo” (el segmento equivale al código) y da cuenta de las motivaciones que llevaron a los estudiantes a optar por la carrera de psicología social. Algunas respuestas hacen énfasis en aspectos sociales, es decir, en un campo de aplicación. La mayoría de ellas identifica temas propios de la psicología social, como pueden ser las normas sociales, comportamiento juvenil, grupos, liderazgo y persuasión. Esto indica la existencia de un conocimiento previo aunque vago del campo disciplinar de esta carrera. Sin embargo, también se puede identificar diversidad y ambigüedad.

La Figura 4 expresa las contingencias que marcan las trayectorias escolares: las experiencias o vivencias de los estudiantes son muy diversas, sin embargo, se puede observar que la gran mayoría de los segmentos extraídos no expresan desagrado con la disciplina o sus contenidos incorporados en el plan de estudios, sino con algunos de sus profesores. Los tres puntajes más altos son para “profesores que te desaniman, “mejor dense de baja porque no hay campo laboral”, “los profesores deberían decirnos qué nos distingue” y en un segundo nivel “maestros que de plano no aportan nada” y “malestar por el choque de enfoques cuali-cuanti”, tema que aún cuando podría entenderse como parte del contenido disciplinar, también podría referirse a las postura y enfoques que cada docente posee.

Segmentos representativos de estas dificultades:

Figura 4. *Dificultades y obstáculos para lograr una identificación con la psicología social*



Fuente: elaboración propia.

Pero antes sí fue como sentir un malestar de ese choque de enfoques y yo decía; entonces, ¿qué estoy haciendo?, o sea, ¿qué estoy aprendiendo o para dónde me voy? (Participante 4, décimo primer trimestre).

Me encontré con un profesor que de plano nos dijo: “¿saben qué? Mejor dense de baja porque no hay campo laboral. Para ser psicólogo social te puedes morir de hambre” (Participante 3, décimo primer trimestre).

La única materia que teníamos en sí de la carrera era Historia de la Psicología Social, no me gustaban las clases del maestro.

Estos extractos muestran claramente que las dificultades expresadas por los estudiantes para identificarse con la carrera no están directamente asociadas con disciplina, sino con la docencia.

Figura 5. *Influencias positivas de profesores*



Fuente: elaboración propia.

La Figura 5 comunica la influencia positiva de profesores en el proceso de identificación con el perfil profesional de la carrera. El código con mayor frecuencia es “expresiones positivas sobre sus profesores”, se formó con las opiniones favorables hacia algunos profesores. En un segundo y tercer lugares se encuentran dos códigos que tienen en común que hacen referencia a actividades, a prácticas, lo que implica, de manera indirecta, a la participación de profesores. En tercer lugar se agrupan códigos referidos a espacios propiciados por los profesores: “una conferencia sobre cuidadores”, “invitó a personas de un proyecto de INJUVE” y “un libro sobre los principios de la influencia”. En términos generales, la participación directa o indirecta de profesores parece ser fundamental en la identificación con la psicología social.

La Figura 6 muestra los códigos que ponen de manifiesto la existencia de un perfil profesional psicosocial. Puede observarse que en la Figura 6 se enlistan 28 códigos, entre los que destacan dos de ellos: “fortalecer la dinámica de grupos” con el puntaje

más alto seguido por “investigación antes de intervención”. La Figura 6 se diseñó para comunicar la diversidad de las expresiones estudiantiles. Esto evoca la diversidad de temáticas que aborda la disciplina. Sin embargo, estos códigos pueden agruparse en los siguientes códigos de orden superior: Competencias Profesionales formado por “crítica social”, “cómo tienes que hablarles a las personas”, “trabajar con la gente”, “escuchar”, “estoy aprendiendo muchas habilidades” y “fortalecer dinámicas de grupo”. El código Campo de Acción se puede integrar con las categorías “ayudar a combatir el estrés”, “mejorar calidad de vida”, “autoestima”, “bullying”, “acompañamiento”, “redes de apoyo”, “trabajar con adultos mayores”, “trabajo con familias”. Finalmente en la categoría Herramientas y Estrategias de Inserción Comunitaria se pueden integrar los códigos “primero interactuar con la población”, “evaluar una problemática”, “contextualización de los problemas”, “investigación antes de intervención”, “hacer entrevistas”, “diagnóstico comunitario” y “hacer intervención”.

Figura 6. Representaciones del perfil profesional. Número de segmentos codificados



Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. *Valoración de la carrera*

Cita textual	Grupo focal en el que se menciona
Hasta el momento, me han gustado mucho los temas que hemos visto	1er. Ingreso
Creo que es una bonita carrera	1er. Ingreso
Me gusta la convivencia que hay	1er. Ingreso
Me gustan las clases	1er. Ingreso
Ya después me di cuenta, pues leí de qué era	1er. Ingreso
Siento que sí me estoy cuestionando más	1er. Ingreso
Los temas que hemos visto se me han hecho por lo menos a mí por el momento como sencillos	1er. Ingreso
Yo no soy buena para las mates ni nada de eso pero aquí creo que encontré por lo menos un tipo de pasión	4º. Trimestre
La misma carrera te va como que ayudando a comprender muchas cosas	4º. Trimestre
En cuestión intelectual, es bastante demandante	4º. Trimestre
Siento que la carrera me está llenando bastante	4º. Trimestre
Yo dije: ¡perfecto! Eso es lo que quiero hacer	4º. Trimestre
“Ay, güey” ¡necesito, quiero, quiero dedicarme a esto!	4º. Trimestre
Para mí es fascinante	4º. Trimestre
Conforme fueron avanzando los trimestres es muy, muy diferente a la psicología en general	11º. Trimestre
No es lo que esperaba, pero yo creo que ya después te vas adaptando- y te va gustando mucho la psicología social	11º. Trimestre
Antes de entrar a mi año terminal como que con esta motivación de que ya es lo último y ya, siento que solamente me veía como estudiante de licenciatura, sinceramente, o sea, simplemente como el título de psicóloga social, como que no lo tenía tan pronunciado en mi mente y era como estudiante	11º. Trimestre

(continuación)

Cita textual	Grupo focal en el que se menciona
Me siento puedo decir orgullosa: es que yo sé que no soy la misma persona que cuando entré	11º. Trimestre
Me enamoré de la carrera	11º. Trimestre
El hecho de escuchar y hablar ya críticamente, o sea, porque antes sí era como de que dábamos una opinión, pero no sabíamos realmente por qué la dábamos	11º. Trimestre
Pero, realmente, terminando esto sí voy a seguir psicología clínica, es como mi sueño	11º. Trimestre

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 3 muestra segmentos que indican mayoritariamente la valoración positiva de la carrera. En algunos de ellos se puede interpretar una clara identificación con ella. El dato sobre el trimestre en que se expresó el segmento, indica que el proceso de identificación se puede ir dando desde el inicio de la misma carrera, pero de igual manera se puede decir que es un proceso inacabado, toda vez que alumnos de los últimos trimestre aún expresan dudas y falta de identificación con la disciplina.

Discusión

La presente investigación permitió identificar elementos del proceso de construcción de la identidad profesional en estudiantes de la Licenciatura en Psicología Social de la UAM-Iztapalapa. La participación de alumnos de distintos trimestres hizo posible visibilizar factores de las trayectorias escolares que ellos experimentan y que favorecen la identificación con un perfil psicosocial. Entre ellos, las prácticas y actividades de campo

o ciertas prácticas docentes. Por contraparte, se identificaron discursos y prácticas que desalientan la identificación con la disciplina o crean desconcierto y ambigüedad.

Los resultados muestran la importancia de las ideas previas sobre la psicología social que los estudiantes tenían en el momento de elección vocacional. Considerando que encontramos una variedad de ideas que no coinciden con el perfil profesional o que lo desconocen (véanse las figuras 1, 2 y 3), podemos plantear la hipótesis de que los estudiantes experimentan mayores dificultades para empatar sus ideas y expectativas con la realidad que encuentran en sus primeros trimestres. Esto crea la tarea adicional de descubrir poco a poco qué es la psicología social, de crear puentes o conexiones cognitivas para ir dando sentido a la experiencia de formación. En este sentido, la explicitación por parte del profesorado del objeto de la disciplina, pero de manera destacada la exposición a discursos, procedimientos y normas propias de la profesión al inicio de la carrera sería de ayuda en la consolidación de la identidad profesional (Ibarra, 1999). Las experiencias de socialización académica al inicio de la carrera son fundamentales para forjar la identidad profesional (Hirschy *et al.*, 2015).

En el mismo sentido, las razones por las cuales eligieron la carrera muestran que no fue necesariamente una decisión bien informada, sino una decisión tomada por razones circunstanciales o por alguna vinculación imaginada con la psicología que ellos nombran “clínica”. Entre los temas que los alumnos refieren como de su interés (ver Tabla 2), se mezclan temas propios del objeto de estudio de la psicología social, pero también inquietudes personales así como la percepción de tener habilidades o haber vivido experiencias personales que les han llevado a orientarse al área social o psicosocial: “interés por comprender el comportamiento de los jóvenes”, “porque mis habilidades son un poco más sociales”, “desde que era niño siempre me ha gustado observar a las personas”. Segmentos como éstos reflejan la intersección entre motivaciones perso-

nales y decisión vocacional. La búsqueda de integración entre la identidad personal y profesional es uno de los motores de las acciones de los estudiantes.

En relación con las experiencias que han marcado las trayectorias escolares de las personas participantes respecto a la consolidación de un perfil profesional psicosocial, se puede destacar su diversidad y su carácter contradictorio. A partir de su trayecto por la licenciatura, los estudiantes fueron conformando una representación heterogénea que incluye experiencias contrastantes que favorecen su reflexividad pero también la creación de expectativas profesionales diversas. Cabe señalar que la reflexividad emerge como una necesidad de dar sentido a las múltiples experiencias, pero también es un elemento asociado a la incertidumbre, factor característico de la vida moderna y que, como los resultados de esta investigación señalan, se hace parte de las biografías de los sujetos.

La identidad profesional de las personas participantes se caracteriza por la tensión y conflicto entre motivos y expectativas, pero también entre la psicología y la psicología social así como entre las múltiples vertientes de lo psicosocial. Esto puede considerarse como un indicador a favor de la propuesta teórica de las identidades híbridas (Sakamoto, 1996). Una concreción de esto es el dilema de buscar dedicarse al ejercicio de la psicología social (véase la Tabla 3) o bien buscar otros derroteros.

Se encontró una preocupación por el campo laboral, influenciada por comentarios positivos y negativos de algunos profesores. El hallazgo de que hay profesores que se expresan negativamente del futuro laboral puede considerarse una amenaza identitaria: constituye un daño potencial al valor de la identidad y la pertenencia grupal (Slepian y Jacoby-Senghor, 2021) y tendría que ser tomado en cuenta como elemento de procesos de reflexión pedagógica encaminados a encauzar adecuadamente las identidades profesionales de los estudiantes.

En la Tabla 1 puede verse que sumando los códigos referidos a proyecto de vida, expectativas profesionales, representacio-

nes del campo laboral y representación del perfil profesional, se obtienen 41 códigos referidos al campo laboral o al futuro profesional. Además de la centralidad de esta preocupación, es importante mencionar la incertidumbre como característica básica de las percepciones de futuro.

Consideramos importante enfatizar que se encontraron indicadores tanto de progreso en la clarificación del perfil profesional psicosocial como de confusión y ambigüedad, ambos conviviendo como voces discordantes. Los temas orientados a la definición del perfil psicosocial conjuntan tres códigos con el mayor número de subcódigos: “claridad de lo que era la psicología social al ingreso”, “representación del perfil profesional” y “representaciones o ideas sobre la psicología social”, sumando un total de 84. De tal forma que lo que se puede inferir es que no parecería existir falta total de claridad en referencia al perfil psicosocial (véase Figura 6), sino heterogeneidad y contradicción.

Referencias

- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES) (2003). *Documento estratégico para la innovación en la educación superior*. <<https://rb.gy/ymisd2>>.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES) (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. <http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf>.
- ARRIAGA, A. E. G. (2006). “Reseña de flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior”. *Tiempo de Educar*. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31171307>>.
- BAUMAN, Z. (2003). “Prefacio. Individualmente, pero juntos”. En U. Beck y E. Beck-Gernsheim, *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós (versión electrónica).
- BECK, J. y Young, M. F. D. (2005). “The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian

- analysis". *British Journal of Sociology of Education*, 26(2): 183-197. DOI: 10.1080/0142569042000294165.
- BIESTA, G., Goodson, I., Tedler, M. y Adair, N. (2008). *Learning from life: the role of narrative*. (Learning Lives: Summative Working Paper No. 2). University of Stirling.
- BOURDIEU, P. (1992). "Identity and representation". En P. Bourdieu, *Language and symbolic power* (pp. 220-251). Polity Press. <https://is.muni.cz/el/1423/podzim2010/SOC251/10_1_10-Bourdieu.pdf?lang=en>.
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel.
- CHI, M. (1997). "Quantifying qualitative analysis of verbal data: a practical guide". *The Journal of Learning Sciences*, 6(3): 271-315. <<https://www.public.asu.edu/~mtchi/papers/Verbaldata.pdf>>.
- CRESWELL, J. W. y Poth, Ch. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. SAGE. <<https://shorturl.at/qjDBb>>.
- DAVIES, J. (2006). "The importance of the community of practice in identity formation". *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 4(3). <<https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1111&context=ijahsp>>.
- DUBET, F. (1989). "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto". *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 7 (21): 519-545. <<https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/issue/view/80>>.
- DUBET, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Lozada.
- FARFÁN, G. M. del C., Navarrete, S. E. y Villalobos, M. G. (2011). "La flexibilidad de la organización universitaria: un recorrido por el mundo". *Cuadernos de Educación*, 9(9): 193-207. <<https://dj8o.short.gy/9XuppJ>>.
- GOFFMAN, E. (1961). *Encounters: two studies in the sociology of interaction*. The Bobbs-Merril Company.
- HERMANS, H. J. M. (2001). The dialogical self: towards a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281.
- HIRSCHY, A. M., Wilson, M. E., Lidell, D. L., Boyle, K. M. y Pasquesi, K. (2015). "Socialization to students affairs: early career experiences associated with professional identity development". *Higher Education and Students Affairs Faculty Publications*, 24. <https://scholarworks.bgsu.edu/hied_pub/24>.
- IBÁÑEZ, J. (1992). *Más allá de la sociología*. Siglo XXI.

- IBARRA, H. (1999). "Provisional selves: experimenting with image and identity in professional adaptation". *Administrative Science Quarterly*, 44(4): 764-791.
- KRUEGER, R. A. y Casey, M. A. (2015). *Focus groups interviewing research methods* (Notes). University of Minnesota. <<https://richardakrueger.com/focus-group-interviewing/>>.
- MARCIA, J. E. (2002). "Identity and Psychosocial development in adulthood". *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2 (1): 7-28. <https://doi.org/10.1207/S1532706XID0201_02>.
- McADAMS, D. P. y McLean, K. C. (2013). "Narrative identity". *Current Directions in Psychological Science*, 22(3): 233-238. <<https://doi.org/10.1177/0963721413475622>>.
- MORGAN, D. L. (2021). "Robert Merton and the history of focus groups: standing on the shoulders of a giant?" *The American Sociologist*, 53(3): 364-373. <<https://shorturl.at/y2lg1>>.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2021). *III Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Reinventar el rol y el lugar del aprendizaje para un futuro sostenible*. <<https://rb.gy/oukdb5>>.
- PÁEZ, D. (2003). "Objeto de estudio de la psicología social". En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación*. (Versión electrónica). Pearson. <<https://shorturl.at/LS89j>>.
- PEDROZA, F. R. (2006). "El currículo flexible en el modelo de universidad organizada en escuelas y facultades". *Revista de la Educación Superior*, 30(117): 115-129. <http://www.anuiex.mx/servicios/p_anuiex/publicaciones/revsup/>.
- ROSELIND, J. y Bengtsson, I. (2019). *Exploring the professional identity of Swedish Psychologists. Construction of Psychologists' Professional Identity Questionnaire (PPIQ)*. Tesis de Maestría en Psicología por la Örebro Universitet. <<https://dj8o.short.gy/yedZca>>.
- SAKAMOTO, R. (1996). "Japan, hybridity and the creation of colonialist discourse". *Theory, Culture & Society*, 13(3): 113-128. <<https://rb.gy/jqmss5>>.
- SALDAÑA, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE. <<https://bit.ly/49bKYhA>>.
- SLEPIAN, M. L. y Jacoby-Senghor, D. S. (2021). "Identity threats in everyday life: distinguishing belonging from inclusion". *Social Psychological and Per-*

- sonality Science*, 12(3): 392-406. <https://www.columbia.edu/~ms4992/Pubs/2021_Slepian-JacobySenghor_SPPS.pdf>.
- STETS, J. E. y Burke, P. J. (2000). "Identity theory and social identity theory". *Social Psychology Quarterly*, 63(3): 224-237. <<https://rb.gy/q54rso>>.
- TAJFEL, H. y Turner, J. C. (1979). "An integrative theory of intergroup conflict". En W. G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33-37). Brooks / Cole.
- VERBI SOFTWARE. (2024). *MAXQDA 2024 Online Manual*. <<https://www.maxqda.com/help-mx24/welcome>>.
- WEINRACH, S. G., Thomas, K. R. y Chan, F. (2001). "The professional identity of contributors to the Journal of Counseling & Development: Does it matter?". *Journal of Counseling and Development*, 79, 166-170. <https://www.stephanie-etburns.com/SLCA/documents/professional_id_jcd_-_weinrach.pdf>.

Expectativas de vida sobre los estudios de licenciatura. Análisis en egresados de Psicología Social de la UAM-Iztapalapa

*Marisol Pérez Ramos, María Lizbeth Miranda Flores,
Rosalinda Pérez Briseño y Jessica Jazmín Aparicio Naranjo*

Introducción

Las expectativas de vida tratan sobre la esperanza que los sujetos construyen sobre su futuro. Las personas mantendremos expectativas positivas según la evaluación que hagamos de las capacidades y de los recursos tanto individuales como sociales al alcance, así como de la percepción de control que se tenga en la toma de decisiones. Sánchez-Sandoval y Verdugo (2016) definen las expectativas de vida como: “la medida en que la persona espera que ocurra un evento, influyendo en la planificación y establecimiento de objetivos, guiando así la conducta y el desarrollo” (p. 55).

Mejía (2019) explica que el proyecto de vida es en sí un proceso mediante el cual los sujetos se apoyan para tener una directriz o guía de las motivaciones, de los intereses y expectativas, frente a la definición de certezas futuras. Así que los proyectos de vida se materializan por su carácter operativo a partir de las expectativas que tiene el individuo en su ámbito personal y social. Es importante entender el proyecto de vida como un subsistema auto regulador de la personalidad, en el que se integran elementos cognoscitivos, instrumentales, afectivos y motivacionales en el desarrollo de determinadas tareas generales a lo largo de la vida (Licona y Ramírez, 2012).

El mantenimiento de las expectativas de vida positivas dependen no sólo de elementos intraindividuales, sino también de múltiples factores sociales, históricos, políticos, culturales,

económicos, entre otros, los cuales en conjunto debiesen conjugarse para ofrecer un ambiente predecible a los sujetos para que puedan confiar en que sus expectativas se mantengan a lo largo del tiempo y poder planear su porvenir. Sin embargo, contextos sociales con alta desigualdad social hacen difícil planear, por tanto, confiar en el ambiente (Aisenson *et al.*, 2015).

Sibrián (2017) hace un resumen sobre el tipo de expectativas que construyen los estudiantes universitarios sobre su propia carrera académica:

- a) Expectativas de la universidad. Se refiere a la relación docente-estudiante en donde se privilegie la adaptación constante del proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado, esto hará que el interés y la motivación de los(as) jóvenes se mantenga a lo largo de su estadía en la universidad.
- b) Expectativas de las actividades extracadémicas o complementarias. La formación de los(as) estudiantes depende también de las actividades que se organicen desde la universidad para complementar sus capacidades sociales, académicas e incluso profesionales, que permitan relacionar al estudiantado más fácilmente con el campo laboral. Es importante recordar que parte de la motivación para concluir estudios universitarios es la promesa de un desarrollo profesional.
- c) Auto expectativas del estudiantado. Los y las alumnas son parte activa de su proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, las oportunidades ofrecidas tanto en su ámbito familiar, escolar y social, así como el nivel de la percepción que tienen de sí mismos (Brage *et al.*, 2006) les permitirán delinear expectativas sobre su futuro, para favorecer su bienestar, si es que en conjunto resultan positivas.

Otros factores influyentes son las oportunidades y beneficios brindados desde el Estado que permitirán evaluar la confianza o no en el ambiente. Una de estas oportunidades es el acceso de los(as) jóvenes a la educación superior pública, lo cual no sólo implica entrar a la Universidad (lo cual por sí mismo ya es un logro) sino también la calidad de la educación ofrecida, que ésta sea congruente con las necesidades laborales y con los retos a resolver en la aplicación del conocimiento adquirido. Asimismo, es importante evaluar cómo ese conocimiento ayuda a generar procesos cognitivos, emocionales y sociales que favorezcan el bienestar del estudiantado en el mediano y largo plazo.

En los últimos años se ha abierto una crítica social sobre la rentabilidad social e individual tanto económica, familiar y personal de la inversión en educación universitaria (Mollis, 2014). La evidencia sugiere que los beneficios individuales de una educación universitaria también están influenciados por variables como la edad, el género, la nacionalidad, el lugar de residencia o el tipo de carrera elegida (Busso y Pérez, 2015). Los beneficios más reconocidos incluyen mayores oportunidades de empleo y mejores condiciones económicas y sociales, sin embargo, hoy día incluso estos beneficios están en tela de juicio, dado que –al menos en México– el contar con una formación profesional ya no garantiza por sí mismo un mejor salario.

Expectativas sobre la inserción laboral

De acuerdo a datos revelados de la Asociación Alianza Jóvenes con Trabajo Digno, en México hay 5 204 000 jóvenes en condición de exclusión, es decir, fuera de la escuela, en reza-go educativo y sin trabajo. Los jóvenes que logran egresar de estudios universitarios tampoco tienen un futuro asegurado. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Egresados 2023, generada por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), uno de los principales obstáculos que en-

frentan los egresados es la baja remuneración de los empleos ofrecidos. Por otro lado, el que se cuente con poca o nula experiencia laboral al terminar la licenciatura, genera disminución en la probabilidad de encontrar un empleo competitivo (Hernández, 2023).

El Centro de Opinión Pública (COP) de la Universidad del Valle de México (UVM) publicó la Encuesta de Egresados en el 2022. Los hallazgos mostraron que el 34 % de los exalumnos(as) universitarios(as) no tienen empleo; quienes sí lo obtuvieron fue en el sector privado (30.4 %) y sólo el 16.8 % en el sector público. De éstos el 51.1 % de los egresados trabaja en algo relacionado con su licenciatura. Respecto al desempleo, quiénes respondieron la encuesta señalaron que la principal dificultad para conseguir un puesto fue no cumplir con el perfil solicitado por los empleadores, aunado a la falta de experiencia. En cuanto a otros aspectos como las habilidades que adquirieron mientras estudiaban fueron: trabajo en equipo (70.7 %); comunicación verbal (62.7 %); manejo de algún software especializado (39.3 %); capacidad para la toma de decisiones (63 %) y liderazgo (58.2 %), pero no parece ser que sean habilidades valoradas por los empleadores.

Es importante mencionar que una de las cuestiones necesarias para los estudiantes de licenciatura es adquirir experiencia en su profesión mientras estudian, es decir, ser materia de interés para los empleadores. Sin embargo, la visión de las universidades no siempre concuerda con esas expectativas externas y eso puede parecer confuso para los propios jóvenes, quienes deben aprender las cuestiones acorde con la profesión elegida, que incluye también cuestiones morales y éticas que no siempre concuerdan con la lógica laboral, en específico de las universidades públicas. Dado lo anterior, es vital que las universidades indaguen y tomen con más seriedad las expectativas de sus estudiantes, lo que se espera de ellos como profesionistas. En ese sentido, actualizarse, así como mantener una congruencia que coadyuve con su crecimiento laboral y profesional.

Ámbitos psicosociales en el cumplimiento de expectativas de vida en el ambiente laboral

El período de acceso de los jóvenes a la educación superior es crítico y puede influir significativamente en trayectorias académicas exitosas o en la deserción (Silva-Laya, 2011; Fonseca y García, 2016). El proceso de ingreso es trascendente porque implica el cómo los jóvenes moldean, aprecian, evalúan y actúan sobre cambios significativos en sus planes y sus decisiones durante este período (Bracchi, 2016). La universidad determina el resto de la vida de muchos jóvenes, ya que sus habilidades y destrezas personales se utilizan para lograr ciertas metas académicas.

Gran parte de la investigación realizada sobre estudiantes centra sus esfuerzos en los aspectos académicos, curriculares y personales de los que surgen estrategias para promover el éxito en las trayectorias escolares, sin embargo, a nivel institucional no hay suficientes estudios que analicen las condiciones (materiales, de infraestructura, administrativos e incluso sociales o económicos) que puedan beneficiar (o dificultar) el bienestar de los estudiantes, por lo tanto, afectar sus trayectorias escolares.

En México, si bien existe un compromiso político para mejorar la calidad, el acceso y la desigualdad en la educación superior (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, 2015) es fundamental obtener información para desarrollar estrategias que mejoren la calidad de la educación en este nivel y garanticen la justa distribución de la educación superior reconociendo las desventajas de amplios sectores de la población joven y atendiendo sus necesidades (Silva-Laya, 2012).

Cada joven tiene necesidades específicas a cubrir, por lo que llega a enfrentarse con distintos desafíos sociales: no cuentan con apoyo familiar o tienen que cambiar sus relaciones y enfrentar nuevas responsabilidades. El ingreso a la universidad es más

difícil si la situación económica de la familia es mala o el estudiante tiene poco compromiso con la escuela, siendo éstos sólo algunos de los factores (Gallo, 2016; Guzmán y Saucedo, 2005, 2007; Ros *et al.*, 2016; Sedgwick y Rougeau, 2010; Silva-Laya, 2011). Estas dificultades se ven reflejadas en las expectativas y proyectos de vida de los jóvenes universitarios, quienes aspiran a tener mejores oportunidades y estabilidad económica.

En algunos de los trabajos analizados sobre salud estudiantil, calidad de vida y ambientes universitarios en México se muestra que cuanto más estrés enfrentan los jóvenes, más se resiente en su salud. Por el contrario, aquellos estudiantes que reportaron ser bien tratados por profesores y compañeros y que estaban satisfechos con la calidad de la enseñanza tenían una mejor calidad de vida (aspecto relacionado con la importancia de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar). En este contexto, esto sugiere que la facilitación de experiencias universitarias y relaciones positivas puede beneficiar a los estudiantes universitarios e impactar en su calidad de vida (Lara *et al.*, 2015; Juárez y Silva, 2019).

Las universidades son instituciones con el potencial de afectar positivamente la vida y la salud de sus miembros, así como la capacidad de desarrollar disposiciones críticas, reflexivas, que fomenten la autonomía; habilidades, valores y el sentido de responsabilidad hacia uno mismo y hacia los demás (Becerra, 2013), llevando este impacto no sólo a la mejoría personal, sino al impacto o mejoría a nivel social, pues se promueve el mejoramiento de prácticas desde los conocimientos que se adquieren en la licenciatura, contribuyendo al bienestar social (Juárez y Silva, 2019). Este potencial de alguna forma debe ser congruente con las expectativas del estudiantado así como con el campo laboral, lo cual no es un reto sencillo.

Existen algunas iniciativas que promueven una visión de “universidades saludables”, las cuales han construido guías y materiales que invitan a organizar y promover el bienestar de sus alumnos (Arroyo y Rice, 2009; Ministerio de Salud de Ar-

entina, 2012; Juárez y Silva, 2019). Aunque en estos trabajos suele priorizarse la salud física, es importante que se muestre interés por conocer las repercusiones del contexto universitario sobre el bienestar, la salud y otras dificultades psicosociales que enfrentan las y los jóvenes, que dificultan el logro de ese proyecto de vida, afectando sus expectativas antes y después de egresar o, en su caso, favoreciendo la deserción académica. Por tal motivo, resulta relevante el estudio de las experiencias de los jóvenes universitarios y tratar de reconocer las repercusiones de éstas sobre el bienestar, he aquí la importancia de analizar las expectativas y proyecto de vida, que permitan identificar problemáticas universitarias, sociales y laborales a las cuales se enfrentan los egresados de la licenciatura.

Por todo lo anteriormente mencionado, en este capítulo se presenta un análisis y una discusión acerca de las expectativas de vida (sobre la licenciatura y su relación en el ámbito laboral) de las y los egresados de la Licenciatura en Psicología Social de la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa.

Método

Participantes

A través de una muestra no probabilística por bola de nieve se encuestó a egresados de la licenciatura de psicología social en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Iztapalapa, Ciudad de México. El cuestionario fue respondido por 32 egresados de la carrera de Psicología Social, de los que 16 (50 %) fueron mujeres y 16 (50 %) fueron hombres.

Tipo de estudio y diseño

Se realizó un estudio cualitativo, exploratorio al que se aplicó un análisis de contenido general con las respuestas emitidas.

Instrumento

Se realizó un cuestionario de seis preguntas abiertas, abordando las expectativas que tenían los jóvenes al comienzo de la carrera y otras sobre las que tenían al final. Se requirió conocer las expectativas que tuvieron al iniciar la carrera, las que sí se habían cumplido y las que no, con el fin de conocer cómo las expectativas cumplidas y no cumplidas afectaron su proyecto de vida y, de manera general, cómo es que el haber estudiado una licenciatura en la UAM había modificado su proyecto de vida.

Procedimiento

Se realizó una invitación abierta a participar a egresados de la licenciatura en Psicología Social, la convocatoria se realizó a través de redes sociales institucionales. La aplicación del cuestionario fue de manera virtual a través de la plataforma Google Forms. A los respondientes voluntarios se les solicitó que respondieran lo más extenso posible cada una de las preguntas. Las respuestas obtenidas fueron respetadas y manejadas con el anonimato acordado. El estudio fue meramente exploratorio como primer acercamiento al tema y a la población. Posteriormente se realizó un análisis de contenido, con dos analistas capacitados y entrenados, el análisis se realizó a través del software Atlas.ti, versión 22.

Consideraciones éticas

Los resultados obtenidos se presentaron respetando la confidencialidad de cada uno de los participantes, por lo que los resultados se muestran de manera anónima, sin exhibir algún nombre o información personal.

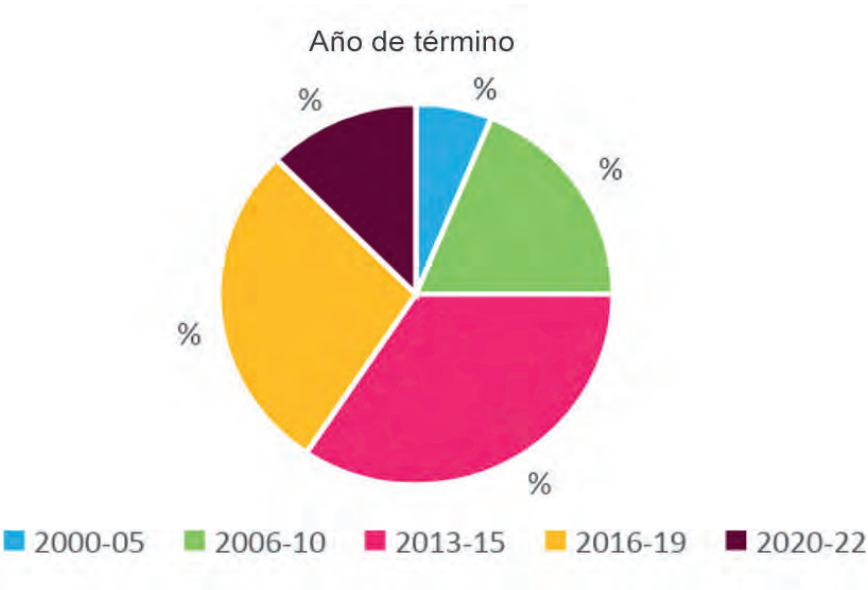
Resultados

Años de egreso de la licenciatura

Los datos (Figura 1) muestran que los respondientes tienen en promedio de diez años de haber egresado de la licenciatura;

un 34.38 % de ellos egresaron entre el 2013 y el 2015 mientras que la generación con la menor cifra fue la del 2000 al 2005 con un 6.25 %.

Figura 1. Año en el que se finalizó la licenciatura y años transcurridos hasta ahora



Siguiendo el método de análisis de contenido general, con las respuestas dadas se crearon categorías generales con las frases o palabras que más se repetían dentro de las preguntas, de las cuales se tuvieron subcategorías donde se agruparon indicadores en común. El análisis se ejecutó de forma similar por cada una de las preguntas contenidas en el cuestionario.

Tabla 1.

Categorías y subcategorías de la pregunta 1: Al iniciar la licenciatura, ¿cuáles fueron las expectativas que tenías sobre la licenciatura? (temas sobre los que aprenderías, trabajo al que podrías aspirar, facilidad para conseguir empleo...)

Categorías	Subcategorías
Temas comunes	Desconexión entre licenciatura y mundo laboral
	Interés en la intervención en instituciones públicas
	Deseo de trabajar en comportamiento comunitario y ámbito político o cívico
Creencias acerca de la psicología social	Elección de carrera para convertirse en terapeuta
	Creencia de que un psicólogo social puede dar terapia y encontrar trabajo fácilmente
	Sorpresa por la falta de materias clínicas y la naturaleza teórica y social de la carrera
Aspiraciones y expectativas	Esperar tener múltiples opciones de trabajo al combinar psicología y sociología
	Meta de convertirse en profesor/investigador y hacer una maestría
	Expectativas de ver temas clínicos y tener un empleo estable
	Enfoque en el desarrollo personal y el aprendizaje, sin considerar la garantía de un trabajo o salario

Fuente: elaboración propia.

Cada una de las categorías que se obtuvieron (Tabla 1) dieron cuenta de que las expectativas que se tenían antes de iniciar sus estudios en la universidad estaban orientadas hacia el trabajo de campo, a la aplicación de los conocimientos en el ámbito comunitario o en instituciones, y por la existencia de una desconexión percibida respecto a las áreas de aplicación de la psicología social. Los respondientes también refirieron que las

creencias que tenían sobre la psicología social eran erróneas dado que pensaban que de alguna forma verían una formación más clínica, ignorando la diferencia entre la psicología clínica y la social, así como sus ámbitos de aplicación.

Con lo anterior, una parte de los participantes tuvieron más expectativas en el área clínica, dando terapia e intervenciones. Por otra parte, en la parte social se tenían deseos de dedicarse a la investigación y continuar su preparación. Sin embargo, algo que sobresalió en los resultados fue la expectativa de tener un buen salario e ingresos al término de la carrera.

Tabla 2.

Categorías y subcategorías de la pregunta 2: ¿Qué expectativas tenías al iniciar tus estudios de licenciatura?, ¿se confirmaron al terminar?

Categorías	Subcategorías
Expectativas laborales	Cambio de expectativas
	Dificultades laborales
	Superación de expectativas
Formación académica	Valoración de la formación
	Reconocimiento de la calidad
Intereses profesionales	Interés en investigación
	Trabajo con grupos
Perspectiva social	Importancia de la perspectiva
	Intervenciones sociales
Diversidad laboral	Áreas de trabajo diverso
	Vacantes con diferentes nombres

Fuente: elaboración propia.

Pese al desconocimiento inicial sobre la licenciatura, en general los respondientes afirman que sí se cubrieron sus expectativas sobre lo aprendido a lo largo de sus estudios. Resalta su interés por la comprensión de los fenómenos sociales, así como el deseo de contribuir al conocimiento en el campo. Siendo así que su comprensión y percepción del campo evolucionó a medida que adquirieron más conocimientos y experiencia en la licenciatura. Sin embargo, se recalcó la existencia de la preocupación por las pocas oportunidades laborales en el campo de la psicología social que se emitían. Pese a ello algunos de los asistentes agradecen la preparación que tuvieron, la calidad de la formación académica recibida en psicología social, así como la preparación de los profesores, aun cuando prevalece la expectativa sobre la dificultad que se tiene hacia la inserción laboral.

No obstante, algunos informaron que sus expectativas fueron superadas en términos de las habilidades y herramientas adquiridas durante sus estudios, destacando la diversidad de enfoques y áreas de trabajo en las que las y los psicólogos sociales pueden desempeñarse, confirmando que la formación en psicología social proporciona a los individuos la flexibilidad para adaptarse y contribuir en diferentes contextos laborales, incluso si en las vacantes no siempre aparece “se busca psicólogo (a) social” de forma explícita.

Con lo anterior, se puede decir que las expectativas que tenían al comienzo ahora generaban oportunidades para hacer intervenciones desde una perspectiva social, además de que valoraron la formación crítica e interdisciplinaria como base para dichas intervenciones, esto destaca la importancia de considerar el contexto social en la práctica profesional y el impacto que puede tener en las intervenciones y programas.

Con la tercera pregunta (véase Tabla 3) y su objetivo de conocer aquellas expectativas que no se cumplieron al término de sus estudios en la UAM-I, surgieron cinco categorías de las cuales sobresalen aquéllas que consideraban que no se cumplieron

sus expectativas relacionadas con la psicología clínica, la psicoterapia, la psicología laboral y la investigación indicando una discrepancia entre las expectativas iniciales con la realidad laboral experimentada.

Se encontró que sus expectativas en algunos casos cambiaron a lo largo de su carrera. Inicialmente, tenían una visión limitada de las oportunidades laborales en psicología social y descubrieron que hasta los profesores tenían dificultades para definir las áreas de desempeño profesional. Por lo que ninguna expectativa se cumplió.

Se descubrió en algunos que la expectativa de tener oportunidades laborales fácilmente, así como áreas de trabajo en específico no se cumplieron en varios casos, por ejemplo, lo que expresa el alumno 16:

No, no se cumplieron las expectativas, trabajo encontré, pero no de lo que yo quería. Cumplí con mi familia, pero no en lo laboral o personal, ahora curso una segunda carrera y entiendo más a la psicología social.

Por lo que se puede entender que una de las expectativas que menos se cumple tiene que ver con el ámbito laboral, causando que quienes egresan no estén satisfechos al enfrentarse a estas situaciones. Hubo respondientes que refieren el cumplimiento de sus expectativas de forma parcial, dado que, aunque se tuvieron dificultades para el campo laboral, también destacan la adquisición de conocimientos teóricos y herramientas estadísticas, así como las contribuciones en áreas como la psicología clínica y la política.

Tabla 3.
Categorías y subcategorías de la pregunta 3: ¿Qué expectativas, que tenías al iniciar tus estudios de licenciatura, no se cumplieron al terminar?

Categorías	Subcategorías
Expectativas laborales	Psicología clínica
	Psicoterapia
	Psicología laboral
	Investigación
Cambio de expectativas	Visión limitada de posibilidades laborales
	Dificultades para definir áreas de desempeño profesional
Dificultades para encontrar empleo	Competencia en el campo
	Necesidad de complementar formación
Cumplimiento parcial de expectativas	Oportunidades encontradas de manera indirecta
	Aplicación de conocimientos en diferentes contextos
Valoración de la formación académica	Importancia y valor de la formación académica en psicología social
	Adquisición de conocimientos teóricos y herramientas estadísticas
	Contribución en áreas como la psicología clínica y política

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 4 muestra las adaptaciones al proyecto de vida al término de sus estudios o durante éstos. Surgieron nueve categorías que indican variaciones en sus respuestas por lo que cada una de sus expectativas tuvo modificaciones en diferentes ámbitos de su vida con respecto a sus estudios.

Tabla 4.
Categorías y subcategorías de la pregunta 4. El cumplimiento o no de las expectativas iniciales y finales de tus estudios, ¿cómo modificó tu proyecto de vida?

Categorías	Subcategorías
Habilidades adquiridas	Falta de conocimiento que hizo abordar áreas más interesantes
	Ideas claras de lo que era la licenciatura
	Cambio de expectativas favorables
	Seguirse capacitando para su preparación
Complicaciones laborales	Falta de temas
	Áreas laborales complicadas al egresar con ese perfil
	Trabajos sin relación con lo estudiado
Sin cambios	Sin cambios antes ni después
	Generar experiencia sin importar la carrera
Complicaciones emocionales	Malestar emocional por el futuro
	Afectación en la salud mental
Fortalezas de la carrera	Cambio en su percepción de las interacciones
	Confianza en lo aprendido
	Desarrollo de habilidades brindadas por la universidad
	Reconocimiento de habilidades adquiridas

(continuación)

Categorías	Subcategorías
Deficiencias en la carrera	Actualización y preparación complementaria a la carrera
	Herramientas no del todo idóneas
	Desarrollo de habilidades propias para afrontar
	Falta de información para abordar lo laboral
	Profesores poco capacitados
	Falta de conocimiento de otras áreas de psicología
	Falta de temas que la carrera no ofrece
Expectativas en la investigación	Falta de oportunidades en la unidad para continuar estudios
Expectativas en la investigación	Área de investigación
	Proyectos de investigación
Neutras	
	Solo culminar
	Cambio de expectativas
Neutras	Actualización ajena a la carrera
Componentes sociales	Apoyo familiar

Fuente: elaboración propia.

Uno de los cambios que sufrieron en su proyecto de vida tuvo que ver con la obtención de habilidades que pudieron desarrollar y aprender a partir de la licenciatura, lo cual ocasionó que en estos casos se logaran sus expectativas académico-laborales.

Por otra parte, lo que llama la atención es que hubo casos en los que su proyecto se modificó a falta de estrategias o deficiencia en los recursos con los que se contaba, ya que ocasionaba complicaciones al momento de abordar el ámbito laboral. Y hubo casos en los que no existieron modificaciones en el proyecto de vida de los estudiantes universitarios.

Los datos indican que algunos respondientes refieren haber recibido tanto apoyo institucional como del profesorado, quién les capacitó para el desarrollo de nuevas habilidades que facilitaron su ingreso al campo laboral. No obstante, hubo respondientes quienes, por el contrario, evidenciaron debilidades institucionales y del profesorado, se quejan del bajo acompañamiento, capacitación y asesoramiento suficiente, afectando sus decisiones al momento de egresar y conseguir empleo.

Las expectativas en el ámbito de la investigación fue uno de los cambios que mencionaron los alumnos en su proyecto de vida, debido a que no se lograron completar exitosamente quedando en la idealización, sin embargo, algo que se encontró en las respuestas fueron esas ideas neutrales, es decir, que no estaban a favor ni en contra de si hubo un cambio debido a que las expectativas de vida que tenían iban enfocadas a otras cuestiones. Por otro lado, también existieron factores sociales y ambientales que influyeron para el logro de expectativas y proyecto de vida.

La penúltima pregunta (Tabla 5) fue más específica hacia los conocimientos adquiridos en la Licenciatura en Psicología Social y cómo impactaron en su vida. Para ello se tuvieron cinco categorías que abarcan desde la perspectiva de vida hasta la realización personal.

Tabla 5.

Categorías y subcategorías de la pregunta 5: ¿Cómo el haber estudiado una licenciatura impactó sobre tu proyecto de vida?

Categorías	Subcategorías
Calidad de vida	Estabilidad económica
	Acceso a servicios
	Acceso a mejores condiciones laborales
Modificación en la perspectiva de vida	Visión de la vida
	Proyecto de vida
	Interacciones sociales
Modificación de patrones familiares	Primer graduado
	Habilidades que permiten mejores prácticas familiares
	Romper con creencias / patrones familiares
	Habilidades socio-emocionales
Fortalecimiento de conocimientos	Seguridad
	Confianza en las habilidades
	Reconocimiento de habilidades propias
Realización personal	Cumplimiento de metas
	Nuevas expectativas
	Nuevas oportunidades
	Nuevos proyectos
	Aplicar en otras áreas
	Toma de decisiones

Fuente: elaboración propia.

Algo que se encontró común entre los estudiantes es la relación con la mejora de su calidad de vida, es decir, la manera en que se sienten con el término de sus estudios y cómo esto, a su vez, impacta en otras áreas que brindan una estabilidad. Siendo que una de las categorías que también estuvieron presentes es la modificación que hubo en la visión y la perspectiva de vida después de la licenciatura, tanto en su círculo cercano como en el contexto mismo donde se encuentra cada uno, tener un enfoque psicosocial hace que la percepción se modifique y se comprendan problemas sociales.

Las respuestas dadas muestran que hubo algunas modificaciones en las expectativas familiares sobre su estilo de vida. De acuerdo con la información recolectada en la Tabla 5, se identificaron algunas modificaciones que se tuvieron en los patrones y costumbres familiares, ya que la licenciatura dotó tanto de herramientas como de mecanismos en las familias de algunos estudiantes. Pero no sólo eso, sino que todos los conocimientos adquiridos permitieron mejorar su confianza y el reconocimiento de habilidades propias obtenidas durante la licenciatura.

Discusión

Las expectativas de vida son los cimientos del futuro en los jóvenes. Si bien el acceder a una educación superior es complicado, también fomenta la esperanza de tener mejores condiciones de vida. Cada una de estas expectativas se van formando con ayuda de variantes externas como la familia, amigos, grupos de pertenencia, experiencias, entre otros, las cuales son agentes motivadores que instauran cierto ideal de la vida universitaria y laboral. Sin embargo, estas expectativas también llegan a verse afectadas por factores que dificultan su realización en su vida académica, afectando la manera en que viven su experiencia universitaria, en cómo ocupan los conocimientos adquiridos y los ponen en práctica una vez

fuera de la universidad, así como en su vida diaria y su bienestar socioemocional, llegando a causar una insatisfacción o incumplimiento de sus expectativas, que es un factor para la desmotivación en su vida profesional.

Los datos mostrados coinciden con lo hallado por Gallego y Marcelo (2016), quienes comprobaron la existencia de una discrepancia entre las expectativas que los estudiantes muestran al acceder a la universidad y su experiencia en la realidad. Las expectativas no cumplidas por la formación académica profesional, también favorece la búsqueda de otras alternativas de desarrollo profesional. Al final, los egresados tienen recursos profesionales y personales que les permiten adaptarse constantemente a las exigencias del mundo laboral, esto permite que surja el cuestionamiento: ¿qué tanto depende de las universidades la formación completa de sus estudiantes para el campo laboral o es mejor generar habilidades de crecimiento para la adaptación al mismo?

Antes de responder lo anterior, es relevante reconocer que los propios estudiantes al ingresar a la Licenciatura en Psicología Social (habría que indagar qué ocurre en otras) desconocen tanto el contenido curricular como los ámbitos de aplicación de la disciplina. Es momento de cuestionar cuáles son las características de ingreso de los y las estudiantes no sólo en su formación académica, sino en las expectativas que tienen sobre la licenciatura, las oportunidades que le puede ofrecer, así como los límites que la misma tiene.

Mientras se responde sobre los límites y alcances de la formación universitaria, es evidente la necesidad de información adicional que otorgue una orientación profesional más precisa. Esto aunado a la importancia de educar a los estudiantes sobre la naturaleza teórica y social de la carrera, así como de una formación continua y especializada para tener éxito en el campo. No hay que olvidar que la motivación del estudiantado se mantiene mientras tenga una percepción positiva de los temas analizados –por su relevancia social y/o laboral–, así como la

relación que se establece entre los estudiantes y los docentes (Steinmann *et al.*, 2013).

En el caso particular de la Licenciatura en Psicología Social, es trascendental innovar en los temas que la disciplina comprende, difundir la importancia social que ésta tiene, pero sobre todo su aplicación. Es importante seguir actualizando los modelos teóricos, así como rescatar a los clásicos desde una nueva mirada. Adaptar las metodologías a las problemáticas recientes, lo cual implica una innovación en las herramientas de trabajo y análisis, así como comunicar hacia fuera de la universidad estas novedades. Mientras todo se quede dentro de la universidad, será complicado generar procesos de divulgación eficientes.

No es menor el trabajo imprescindible en la asesoría vocacional dada a los interesados en acceder al nivel superior: desde dar a conocer los objetivos de la carrera, sus prácticas, campo laboral, ganancias, teoría, etcétera, hasta la información administrativa (trámites, instancias, autoridades, etcétera), ya que de acuerdo a lo analizado, la desinformación llega a repercutir en el proyecto académico y personal, pues muchas veces estas expectativas hacen que se gesten distorsiones en el enfoque de la carrera y se genere una insatisfacción por la misma o los estudiantes terminen desertando (Lara *et al.*, 2015; Juárez y Silva, 2019).

Al pasar de estudiantes a egresados, las inserciones laborales son complicadas por diversos factores, como menciona el INEGI en su informe 2022, entre los que se encuentran diversos factores sociales, de oferta y demanda y económicos nacionales que dificultan el acceso a los recién egresados. No obstante, se espera que los aprendizajes y habilidades adquiridas en la licenciatura podrán mejorar la orientación del quehacer del psicólogo social e identificar el perfil de los psicólogos sociales al momento de la inserción laboral.

El análisis revela una combinación de expectativas laborales cumplidas, no cumplidas y parcialmente cumplidas en el campo de la psicología social. Se observa la necesidad de ajustar las

expectativas iniciales y buscar oportunidades para complementar la formación y acceder a ciertos campos laborales. A pesar de las dificultades, se reconoce el valor de la formación académica y se destaca la capacidad de adaptación y la disposición para explorar diferentes formas de aplicar los conocimientos adquiridos.

El análisis sugiere que, si bien pueden existir desafíos laborales en el campo de la psicología social, los participantes consideran que su formación académica les proporciona una base sólida y valiosa. La intervención desde la psicología social podría incluir el proporcionar información detallada, orientación profesional individualizada y oportunidades de prácticas profesionales para ayudar a los estudiantes de psicología social a tomar decisiones informadas sobre su carrera y alcanzar sus objetivos profesionales que, a su vez, contribuiría a la mejora.

Con esto se reitera la importancia de las instituciones de educación en el nivel superior para asegurar la parte emocional en el desempeño académico y social de los jóvenes universitarios, para desarrollar estrategias y habilidades que les permitan tener un mejor acceso al ámbito laboral. Sería importante crear oportunidades de prácticas profesionales para los estudiantes, en las que puedan adquirir experiencia en diferentes áreas de trabajo y establecer contactos con profesionales del campo. También se podría establecer una red de ex alumnos de Psicología Social que puedan servir como mentores y proporcionar orientación y apoyo a los estudiantes que buscan una carrera en este campo.

Es importante mencionar que este estudio es exploratorio, que no están dadas todas las respuestas, sin embargo, ha permitido generar nuevas preguntas de trabajo sobre el papel de las instituciones de educación superior en la adaptación o no de su plan curricular a los ámbitos laborales. Lo que es indudable es la urgente necesidad de mejorar las estrategias de comunicación, tanto con los aspirantes y los estudiantes como con los egresados, sobre el contenido de las licenciaturas y las oportunidades que se brindan al término de las mismas.

Referencias

- AISENSEN, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Bailac, S., Czerniuk, R., Vidondo, M., Virgili, N., Moulia, L., De Marco, M., Gómez, N. y Gómez, M. (2015). “Temporalidad y configuración subjetiva: Reflexiones acerca de los proyectos de vida de jóvenes en situaciones de alta vulnerabilidad social”. *Anuario de investigaciones*, 22(1): 83-92. <<https://n9.cl/li9ra>>.
- ARROYO, H. y Rice, M. (Coords.) (2009). *Una nueva mirada al movimiento de Universidades Promotoras de la Salud en las Américas*. (Ponencia) IV Congreso Internacional de Universidades Promotoras de la Salud de la Universidad Pública de Navarra, Pamplona, España. <<https://cutt.ly/RwVLRJOL>>.
- BECERRA, H. S. (2013). “Universidades saludables: una apuesta a una formación integral del estudiante”. *Revista de Psicología*, 31(2): 287-314. <<https://cutt.ly/CwVLRTag>>.
- BRACCHI, C. (2016). “Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas”. *Trayectorias Universitarias*, 2(3): 3-14. <<https://cutt.ly/RwVLTjmu>>.
- BRAGE, L. B., Cerdá, M. X. M. y Socías, C. O. (2006). “Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta del alumnado universitario”. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 27: 1-22. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950220001>>.
- BUSO, M. y Pérez, P. E. (2015). “Combinar trabajo y estudios superiores ¿Un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos?” *Población y sociedad*, 22(1): 5-29. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=386939752001>>.
- CENTRO DE OPINIÓN PÚBLICA DE LA UVM (02 de enero de 2024). *Encuesta nacional de egresados 2022: La COVID-19 generó oportunidades, desocupación e ingreso a egresados*. <<https://opinionpublica.uvm.mx/estudios/encuesta-nacional-de-egresados-2022/>>
- GALLEGO, C. y Marcelo, P. (2016). *Expectativas y realidad de los estudiantes universitarios egresados*. (Ponencia). XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después (1050-1051), Madrid, España. Sociedad Española de Pedagogía. <<http://hdl.handle.net/11441/52431>>.
- HERNÁNDEZ, G. (08 de noviembre de 2023). “Bajos salarios, el mayor obstáculo para el empleo juvenil en México”. *El Economista*. <<https://onx.la/767c9>>.

- FONSECA, G. y García, F. (2016). "Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional". *Revista de la Educación Superior*, 45(179): 1-120. <<https://dj8o.short.gy/7LJoT5>>.
- GALLO, L. (2016). "Aprender el oficio de estudiante universitario". *Trayectorias Universitarias*, 2(3): 81-8. <<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3025>>.
- GUZMÁN, C. y Saucedo, C. (2005). "La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década, 1992-2002". En P. Ducoing (Coord.), *Sujetos, Actos y Procesos de Formación* (Volumen 8, Tomo II, pp. 640-668). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC. <http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v08_t2.pdf>.
- GUZMÁN, C. y Saucedo, C. (abril, 2007). *La investigación sobre estudiantes en México (1992-2002). Un acercamiento a los estudiantes de primer ingreso a la universidad* (Ponencia). Coloquio Internacional: Los estudiantes de nuevo ingreso. Un desafío para la universidad del siglo XXI, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, México.
- JUÁREZ, A. y Silva, C. (2019). "La experiencia de ser universitario". *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 28: 6-30. <<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2597>>.
- LARA, N., Saldaña, Y., Fernández, N. y Delgadillo, H. J. (julio-diciembre, 2015). "Salud, calidad de vida y entorno universitario en estudiantes mexicanos de una universidad pública". *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 20(2): 102-117. <<https://doi.org/10.17151/hpsal.2015.20.2.8>>.
- LICONA, J. F. M. y Ramírez, A. P. (2012). "Los enfoques de aprendizaje y el proyecto de vida en los jóvenes en los colegios de bachilleres de San Luis Potosí". *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 1(2): 21-45.
- MINISTERIO DE SALUD DE ARGENTINA (2012). *Manual de Universidades Saludables*. <<https://dj8o.short.gy/9uuUMo>>.
- MEJÍA, P. O. (2019). "Educación: Orientación Vocacional y Profesional, garantía de derechos y construcción de proyectos de vida". *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30): 87-102.
- MOLLIS, M. (2014). "Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa". *Revista de la Educación Superior*. 43(169): 25-45. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000100003>.

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. <<https://dj8o.short.gy/jdmQug>>.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE) (2015). *Políticas prioritarias para fomentar las habilidades y conocimientos de los mexicanos para la productividad y la innovación*. <<https://dj8o.short.gy/gGc3zc>>.
- ROS, M., Benito, L., Germain, L. y Justianovich, S. (2016). "Las trayectorias estudiantiles en la UNLP". *Trayectorias Universitarias*, 2(3): 33-39. <<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3022>>.
- SÁNCHEZ-SANDOVAL, Y. y Verdugo, L. (2016, abril). "Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA)". *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 32(2): 545-554.
- SEDGWICK, M. y Rougeau, J. (2010). "Points of tension: a qualitative descriptive study of significant events that influence undergraduate nursing students' sense of belonging". *Rural and Remote Health*, 10(1569): 1-12. <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21121700>>.
- SILBRIÁN, L. A. (2017). "Expectativas de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes". *Diálogos*, 19: 25-37.
- SILVA-LAYA, M. (2011). "El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico". *Perfiles Educativos*, 33(Número especial): 102-114. <<http://www.iisue.unam.mx/perfiles//numeros/2011/e.>>.
- SILVA-LAYA, M. (2012). "Equidad en la Educación Superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(4): 1-27. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275022797004>>.
- STEINMANN, A. R., Bosch, B. y Aiassa, D. (2013). "Motivación y Expectativas de los Estudiantes por Aprender Ciencias en la Universidad. Un estudio exploratorio". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57): 585-598. <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5345065.pdf>>.

Autorregulación académica durante el Proyecto de Enseñanza Remota en estudiantes de licenciatura de la UAM-Iztapalapa

Víctor Gerardo Cárdenas González

Introducción

La autorregulación para el aprendizaje ha sido conceptualizada como una competencia compleja mediante la cual las personas ejercemos control sobre nuestros pensamientos, afectos, emociones y circunstancias del ambiente con la finalidad de alcanzar metas. Es una competencia que forma parte del sistema de control que nos permite hacernos cargo, personalmente, de nuestro proceso de aprendizaje. En este sentido, es una de las piezas constitutivas de la autonomía personal y del sentido de agencia; la capacidad para autodeterminar el curso de nuestras acciones, de asumir un sentido de responsabilidad sobre ellas y sobre sus consecuencias (Moretto *et al.*, 2011).

La complejidad del estudio de esta competencia puede comprenderse mejor si consideramos que no todos los motivos se establecen psicológicamente en el funcionamiento cotidiano de las personas de una manera consciente e intencional, y que no todos los procesos cognitivos o metacognitivos son fácilmente controlables de manera consciente en cualquier circunstancia. El funcionamiento de la memoria a corto plazo o la atención son ejemplo de ello. Existen procesos automáticos que pueden tener un efecto de *priming* en el establecimiento de metas y que pueden estar asociados a procesos psicológicos o psicosociales básicos. Los conflictos de metas pueden también activar procesos automáticos. Para una revisión de evidencia sobre cómo

operan estos procesos automáticos en la autorregulación puede consultarse Shah (2005) y Wirth *et al.* (2020).

La anterior consideración es importante porque introduce la noción de que en el proceso de aprendizaje, las estrategias de estudio, las motivaciones personales para lograr metas, las condiciones y los materiales de estudio conforman un sistema interactivo que puede desafiar el diseño de estrategias de enseñanza o de programas de apoyo a los estudiantes. Adicionalmente, confirma la importancia de documentar las vivencias y dificultades que los estudiantes reportan al intentar autorregular sus procesos de aprendizaje.

El enfoque teórico hegemónico sobre esta competencia tiene una impronta en los principios de la teoría sociocognitiva de Albert Bandura (1991), desde la cual se han construido los modelos en fases o etapas que describen los componentes del proceso autorregulatorio (Pintrich, 2000b; Zimmerman, 2002; Zimmerman y Schunk, 2011). Desde este enfoque teórico, se ha establecido que no se trata de una característica intrínseca de las personas, sino que es un proceso emergente de la interacción entre las personas y su medioambiente social. Coincidente con esta conceptualización, la tradición sociocultural en psicología ha aportado elementos teóricos para comprender su raigambre social y contextual; es una competencia mediada por factores contextuales, materiales, sociales e interpersonales. Se construye dinámica y relacionalmente (Mercer, 2011). Es intrínsecamente contextual y está involucrada en la continua transformación de la persona y de sus contextos (Lipponen y Kumpulainen, 2011).

La amplia literatura científica sobre esta compleja competencia ha impulsado la investigación educativa para favorecer su desarrollo y para identificar los contextos y las variables asociadas a su fortalecimiento. Una línea de investigación ha mostrado su asociación con el logro educativo (Cellar *et al.*, 2011; Theobald, 2021) y con una serie de variables de importancia académica y personal, entre las que destaca el bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2017).

La creciente hegemonía que están alcanzando en nuestro país los modelos educativos centrados en el estudiante (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, 2018; O'Neill y McMahon, 2005; Serin, 2018), tiene precisamente en esta competencia uno de sus ejes articuladores. Estos modelos no sólo promueven aprendizajes, sino que priorizan un tipo de aprendizaje de segundo orden en el que cada persona se orienta hacia el dominio de aspectos concretos de su propio proceso. En este tipo de modelos educativos se implementan acciones de acompañamiento psicopedagógico para que los estudiantes establezcan y logren sus metas de aprendizaje, desarrollen competencias para la toma de decisiones, para enfrentar dificultades y desafíos, colaborar con sus pares o para mantener la disposición para aprender a lo largo de la vida.

En todas esas acciones se encuentran involucrados procesos de autorregulación, por lo que resulta de relevancia contextual describir este proceso en estudiantes que están siendo formados en programas académicos que reportan estar alineados a la actual generación de políticas educativas (UAM-Iztapalapa, 2022).

Siendo la interacción social el contexto clave de la apropiación de las capacidades de autorregulación, resulta pertinente plantear cuestionamientos teóricos sobre aquellos contextos en los que la interacción social se ha visto limitada o tiene características que impiden o dificultan el aprendizaje de dichas capacidades. En un contexto educativo presencial, los docentes y las rutinas escolares, así como las diversas interacciones entre pares tienen funciones regulatorias de la conducta, del aprendizaje y de las emociones (Salonen *et al.*, 2005).

Cuando la pandemia de COVID-19 obligó a implementar el Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER), entre los años 2020 y 2022, los alumnos se vieron “obligados” a autorregular sus procesos de aprendizaje de formas novedosas para ellos, teniendo que ajustar sus estrategias de estudio, priorizar metas, resolver innumerables dificultades cotidianas y establecer formas de cooperación también novedosas.

Considerando lo desafiante del proceso inédito de autorregulación para el aprendizaje en modalidad remota, pueden plantearse hipótesis sobre el predominio de procesos contrarios a la autorregulación, como la procrastinación, la desmotivación y la prevalencia de emociones negativas que dificultan los procesos de control y autogestión. Por contraparte, la autorregulación en contextos de interacción social limitada puede alcanzarse de muy diversas maneras; entre ellas, fortaleciendo el locus de control, la clarificación y valoración de metas y el establecimiento de estrategias de interacción en línea, entre muchas otras (Pacholik-Zuromska, 2021).

En el presente capítulo se describen y analizan precisamente las percepciones y vivencias sobre el proceso de autorregulación académica de un grupo de estudiantes de los últimos trimestres de la Licenciatura en Psicología Social de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa (UAM-I) que cursaron en modalidad remota sus últimos dos trimestres.

Se presentan resultados de un estudio descriptivo de corte cualitativo. Sus objetivos son describir y analizar las estrategias de autorregulación para el aprendizaje que implementó un grupo de estudiantes en el contexto del Proyecto Emergente de Enseñanza Remota que impulsó la Universidad para enfrentar la contingencia sanitaria ocasionada por la pandemia de COVID-19. Las personas participantes son 15 estudiantes que concluyeron sus estudios en el trimestre 2020-Primavera, habiendo cursado los dos últimos trimestres de su licenciatura, integrados por Unidades Enseñanza Aprendizaje (UEA) enfocadas en la elaboración y conclusión de sus trabajos terminales en la modalidad remota, con el auxilio del servicio de videoconferencia Zoom.

La investigación sobre aprendizaje autorregulado se ha enfocado principalmente en la descripción de las estrategias de estudio que implementan las y los estudiantes. La mayor parte de las investigaciones se han basado en autorreportes obtenidos mediante escalas o cuestionarios estructurados que se evalúan cuantitativamente. Aunque esto es importante, la meta de esta

investigación es, en primer lugar, comprender la perspectiva de los estudiantes sobre las razones y motivaciones por las que llevan a cabo o dejan de implementar ciertas estrategias en cada etapa del ciclo propuesto por Zimmerman.

La relevancia del estudio radica en la aportación de elementos para analizar cómo las estrategias de estudio interactúan con factores situacionales como la solución de problemas y la toma de decisiones que las personas participantes tuvieron que implementar para hacer frente al contexto de confinamiento debido a la emergencia sanitaria. Adicionalmente, esta investigación tiene como objetivo comprender las perspectivas subjetivas de quienes participaron en el estudio para ahondar en el conocimiento de los procesos de movilización de recursos frente a situaciones de incertidumbre o altamente demandantes. Finalmente, pretende aportar elementos para probar la utilidad del modelo de autorregulación para el aprendizaje, propuesto por Zimmerman (2002), en un contexto de confinamiento.

El modelo hegemónico de autorregulación para el aprendizaje

La autorregulación es un proceso que permite conocernos a nosotros mismos y controlar nuestras conductas y emociones. Esto es muy importante porque favorece el logro de objetivos, favorece la salud mental y física. Refiere al manejo intencional de las capacidades cognitivas, al manejo conductual y al esfuerzo por controlar emociones y motivaciones para enfocarlas al logro de objetivos. Para conceptualizar adecuadamente este constructo resaltaremos tres de sus principales características interrelacionadas:

1. Se trata de un proceso complejo en el que intervienen simultáneamente diversas disposiciones y capacidades de la persona: cognitivas, metacognitivas, afectivas y conductuales. La autorregulación exitosa no puede lograrse sólo movilizando recursos cognitivos o exclusivamente factores afectivo-emocionales; en cada actividad que requiere autorregulación intervienen

elementos de estos cuatro componentes, pero siempre en interacción con contextos y situaciones específicas.

Por ejemplo, la ejecución de una tarea académica altamente demandante en términos cognitivos puede mejorarse si existe una alta motivación, si la persona siente que disfruta la tarea, si es capaz de monitorear constantemente su desempeño, si piensa que está haciendo algo importante, si ha logrado automatizar ciertos procesos. Estos elementos interactúan con conductas específicas como la secuenciación de actividades o la dosificación del esfuerzo. Es la conjunción de los cuatro elementos lo que resulta fundamental para entender el funcionamiento de las capacidades autorregulatorias (Pintrich y de Groot, 1990).

Para lograr una adecuada regulación se requiere, además de lo anteriormente señalado, de la intervención de factores sociales y contextuales. Algunas de las variables contextuales más estudiadas son la dificultad de la tarea (Koole *et al.*, 2012), la evitación de la exposición a objetos o situaciones que hacen más difícil la autorregulación, el tiempo disponible o la accesibilidad a recursos que pueden mediar entre la persona y el logro de sus metas. Estos recursos pueden ser tanto materiales como sociales, como el apoyo social (Räisänen *et al.*, 2020), la disponibilidad de modelos de conducta, las reglas de interacción en contextos específicos, entre muchos otros.

Pero también intervienen variables socioculturales como el valor particular de ciertas metas a las que las personas deben orientarse o el reconocimiento social del esfuerzo, la aceptabilidad de ciertas estrategias de estudio o el valor mismo del control, por ejemplo, de ciertas emociones. Algunas estrategias de regulación son más aceptadas en ciertos contextos socioculturales y algunas conductas poco saludables o dañinas pueden ser muy asequibles y populares. El aprendizaje previo es también una variable importante y es precisamente uno de los elementos que considera el modelo cíclico de Zimmerman (2002).

2. Es un proceso dinámico tanto en el sentido de ser el resultado de la interacción de muchas variables, como por ser un proceso

que se transforma cualitativamente con el tiempo, esto es, precisamente en función de los resultados de experiencias previas del éxito o fracaso, del refuerzo obtenido, de la motivación e incluso de la identidad de las personas. Por ejemplo, cuando una estrategia de autorregulación tiene éxito, la persona puede motivarse, incrementar su esfuerzo o fortalecer su autoestima.

3. La autorregulación puede aprenderse y desarrollarse. La capacidad de autorregulación no es resultado exclusivamente de un proceso de desarrollo neurológico o psicológico. Más bien, es resultado de la interiorización de acciones ejecutadas a nivel de la interacción social (Vygotsky, 1978). Diversos estudios han aportado evidencia de la mejora en procesos autorregulatorios después de que estudiantes de diversas áreas han participado en programas de entrenamiento en los que se enseñan distintas habilidades o se aportan elementos asociados a este proceso (Theobald, 2021).

También se ha encontrado que cuando los pares o los docentes tratan de modelar y fomentar la autorreflexión, la autoevaluación o la consciencia de la propia conducta y sus efectos, esta capacidad puede mejorarse de manera importante. En el mismo sentido, cuando existen guías o mediadores en el entorno que permitan identificar emociones y aportar recursos para controlarlas, la regulación emocional puede incrementarse de manera muy importante.

El apoyo social y las conductas empáticas y comprensivas de parte de compañeros o adultos también contribuyen al aprendizaje de este conjunto de capacidades. Situaciones que permiten la implementación de estrategias proactivas de manejo del estrés también son muy importantes.

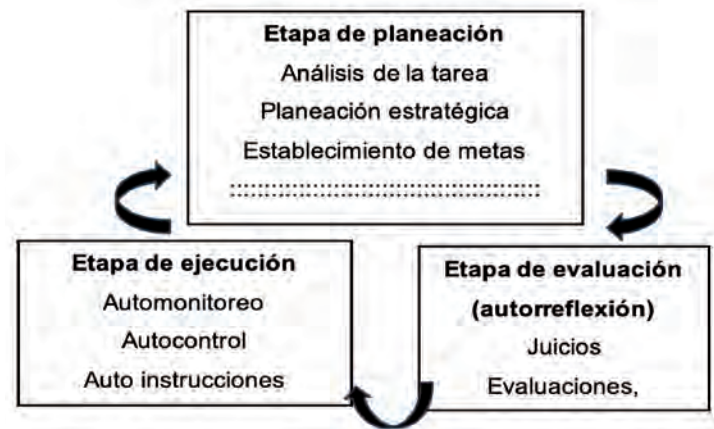
Las etapas del proceso autorregulatorio

Existen varios modelos del proceso autorregulatorio. Panadero (2017) realiza un análisis comparativo, sin fines de evaluación, de seis modelos que describen las acciones y variables de cada

fase del modelo propuesto y estudian los patrones de interacción entre variables. Estos modelos difieren relativamente en la conceptualización de las variables asociadas al proceso autorregulatorio, en el número de fases, en la dinámica propuesta de procesos interactivos, entre otros factores. Sin embargo, comparten el enfoque teórico y conforman un bloque coherente desde el cual se han desarrollado programas y estrategias para el fortalecimiento de esta competencia. Los dos modelos más citados en la literatura relevante son el modelo cíclico (Zimmerman, 2011; Zimmerman y Moylan, 2009) y el modelo de Pintrich (2000a).

A continuación se describen brevemente los dos modelos más citados en la literatura relevante. El modelo cíclico está formado por tres etapas: planeación, ejecución y control. Cada etapa está formada por acciones concretas, estrategias, cogniciones o metacogniciones que pueden calificarse en función del logro de los objetivos.

Figura 1. *Componentes del Modelo Cíclico de Zimmerman*



Fuente: elaboración propia a partir del modelo original de Zimmerman.

En este modelo se destacan las estrategias cognitivas, metacognitivas y algunas de las acciones concretas que la persona

lleva a cabo en cada etapa. Es importante tener presente que los factores del ambiente son herramientas u obstáculos que inciden directamente en el resultado del proceso. En el modelo representado en la Figura 1 no se encuentran presentes esos factores situacionales.

Pintrich (2000a), propuso un modelo formado por cuatro etapas: a) previsión, planeación y activación, b) monitoreo, c) control y d) reflexión y reacción. Cada una de estas fases sucede en las áreas cognitiva (formada por los procesos cognitivos básicos involucrados en el aprendizaje, así como por creencias sociales), motivacional (formada por metas, expectativas, percepciones, sentido de autoeficacia), conductual (formada por acciones, rutinas, hábitos) y contextual (dentro de la cual se encuentra, por ejemplo, la dificultad de la tarea, estructura del trabajo en clase, interacción social, contexto físico, entre otras). En la intersección de áreas y fases se encuentran acciones y variables que describen el proceso autorregulatorio. Cabe destacar que aunque Pintrich (2000a) concibe estas fases como secuenciales, no atribuye mayor importancia a ninguna de ellas ni atribuye linealidad.

Desde una visión panorámica, se puede decir que el término autorregulación se ha empleado para designar un conjunto de procesos, pero también se ha empleado para designar subprocesos que tienen lugar dentro de cada una de sus etapas. Por ejemplo, en la etapa de planeación tiene lugar el establecimiento de metas, el análisis de tareas o la planificación estratégica (Zimmerman y Moylan, 2009). Cada uno de estos subprocesos está formado por componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales, conductuales y de contexto cuya interacción puede ser también descrita como un proceso de autorregulación (Schraw y Moshman, 1995).

Pintrich (2000a) ha estudiado la regulación de la motivación, de la cognición, de la conducta e incluso del contexto, cada uno de ellos funciona en estrecha relación con los otros subprocesos dentro de la fase respectiva, con variables de contexto y con

las fases subsecuentes del proceso. La interacción entre fases no puede describirse adecuadamente como una sucesión lineal de eventos, más bien ha sido conceptualizada por Zimmerman (1995) como un ciclo que puede realimentarse o enriquecerse formando un bucle; esto es, las consecuencias de cada una de las etapas del proceso retroactúan informacionalmente incrementando la autonomía del sistema.

La idea central detrás de la adopción de este concepto tomado de la cibernética es que el resultado del proceso de autorregulación, en este caso del aprendizaje, puede analizarse en términos de la percepción del logro de los objetivos o metas planteados o de la satisfacción obtenida en el proceso. Es decir, en términos de su evaluación, que se convierte en uno de los elementos clave para el emprendimiento de nuevos procesos de autorregulación frente a nuevas tareas o metas, pero sin suponer que este proceso de realimentación sea mecánico, automático o siempre exitoso, principalmente considerando que las situaciones que requieren autorregulación son cambiantes, siempre nuevas, en el sentido también de que la persona va cambiando en el proceso.

Puede plantearse que esta retroacción o bucle es sin fin (Falk, 2018); un proceso abierto en el que cada elemento, cada estrategia o cada decisión resulta a la vez informativo para los demás pero también resulta influenciado por los otros elementos. Todos estos elementos y fases están integrados en un sistema dinámico pero no autocontenido, sino que interactúa con otros sistemas sociales.

Variables asociadas al proceso autorregulatorio

¿Cómo interactúa la evaluación del proceso de autorregulación con la motivación, la planeación o con otros componentes del ciclo? El estudio de este tipo de interacción ocupa buena parte de la literatura sobre aprendizaje autorregulado (Butler y Winne, 1995; Bellhauser *et al.*, 2023). La evaluación de los

resultados obtenidos en el proceso de autorregulación y el inicio de un nuevo ciclo está mediada por una serie de procesos cognitivos y motivacionales que hacen que la relación entre evaluación y realimentación del proceso sea sumamente compleja y difícil de modelar. Por ejemplo, desde las formulaciones iniciales del modelo de Zimmerman, se empezó a hablar de la existencia de fallas en algunos de los subprocesos que forman cada una de las fases del ciclo y que serían las responsables de la ineficacia en el logro de objetivos, aun en presencia de otros componentes del proceso. Sin estas fallas, sería difícil explicar por qué ciertos estudiantes, por ejemplo, tienen éxito en la aplicación de sus estrategias de autorregulación mientras que otros muestran fallas o pierden interés o motivación lo que los lleva a conductas que no favorecen el aprendizaje.

Para explicar esta situación, se han estudiado variables cognitivas y motivacionales. Por ejemplo, las atribuciones causales que hace una persona de un resultado negativo pueden influir en su motivación, su autoestima, el establecimiento de nuevas metas o en su sentido de autoeficacia, conduciendo a una disminución del esfuerzo, al establecimiento de metas evitativas o a otras consecuencias que impactarán negativamente en nuevos procesos aprendizaje.

Por el contrario, la autocrítica constructiva o la autosuperación son estrategias que favorecen una mejora en las habilidades de autorregulación. Una tesis más general a este respecto es que el proceso global de autorregulación se encuentra fuertemente motivado por la necesidad de mantener un autoconcepto positivo y una adecuada autoestima. En la medida en que los estudiantes puedan consolidar la creencia de que sus resultados académicos se deben a sus acciones deliberadas, estarán en mejores condiciones de fortalecer su sentido de autoeficacia y su autoconcepto (Karlen et al., 2021). Es decir, que la atribución causal puede constituirse en un factor motivacional que realimenta el proceso autorregulatorio, confirmando la hipótesis de que los resultados reconocidos como positivos y atribuidos al

mérito o esfuerzo personal fomentan la autorregulación (Korman, 2006).

La motivación es un elemento presente en todas las etapas del ciclo, ya que favorece la ejecución y el despliegue de estrategias de control. No sólo se trata de una motivación para la realización de tareas, sino que involucra elementos del autoestima o del autoconcepto que interactúan entre sí asociándose a conductas de esfuerzo, búsqueda de ayuda, entre otras.

La orientación a metas es uno de los componentes de la motivación. Puede adquirir muy diversas formas. Por ejemplo, la orientación al logro, la orientación a evitar las consecuencias o sanciones sociales, la orientación al reconocimiento social, entre otras, pueden ser motivos suficientes para mejorar el desempeño de componentes específicos del proceso autorregulatorio. En el mismo sentido, las creencias de autoeficacia pueden convertirse en un motivo importante, ya que es probable que la persona busque incrementar su esfuerzo para adquirir un mayor control del entorno y, en consecuencia, fortalecer su sentido de autoeficacia. Esta variable es muy importante porque la teoría establece que las personas con un fuerte sentido de autoeficacia tienen mayor motivación para desempeñar las actividades de la mejor forma y obtener resultados que pueden ser gratificantes a corto o largo plazo, dedican mayor tiempo y esfuerzo para obtener resultados satisfactorios. Como consecuencia global, las personas con alta autoeficacia tienden a obtener mejores resultados académicos. Para una revisión sobre la compleja asociación entre autoeficacia, motivación, esfuerzo y logros puede consultarse Blackmore *et al.* (2021).

Algunas investigaciones han logrado documentar que durante los cursos mediados por computadora durante la pandemia, muchos docentes tuvieron una limitada interacción personalizada con sus estudiantes, además de que tuvieron serias dificultades para adaptar sus cursos a la modalidad en línea y para autorregular sus acciones docentes. Estos resultados apoyan el recurso metodológico de estudiar el proceso de

autorregulación a partir del reporte o de las vivencias de los estudiantes sin estudiar otros procesos interactivos (Candia, 2023; Watermeyer et al., 2021).

Método

Participantes

Participaron 15 estudiantes de la Licenciatura en Psicología Social de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa, quienes recién habían concluido sus créditos de licenciatura. Cabe señalar que en esta casa de estudios no se pierde la calidad de alumno mientras no se haya concluido el proceso de titulación. El muestreo fue estratégico: se invitó a participar en la entrevista a personas que hubieran concluido el 100 % de créditos de licenciatura pero que estuvieran gestionando la liberación del servicio social u otros trámites de titulación, para hacer más probable que dispusieran de tiempo para conceder su participación en la entrevista en línea.

Instrumento

Se diseñó una entrevista semiestructurada porque este formato tiene un margen de libertad más amplio, en el sentido de favorecer un mayor espacio para la expresión de ideas, justificaciones o elaboraciones conceptuales de los estudiantes que nos permitirían comprender mejor sus motivos, sus acciones, las dificultades que enfrentan en el proceso de aprendizaje y cómo sus estrategias de autorregulación se asocian con esos problemas.

Una entrevista semi-estructurada permite mantener un conjunto de preguntas clave para poder hacer comparaciones analíticas. Una de las aportaciones de los estudios producidos con la ayuda de entrevistas semiestructuradas es la posibilidad de entender las respuestas sobre el objeto de estudio de una manera contextualizada: esto es, en el contexto más amplio de las prácticas cotidianas que forman parte de la vida de los estu-

diantes: sus problemas económicos, de transporte, de acceso a recursos tecnológicos. Todo esto conforma el ámbito de la vida cotidiana que nos puede permitir comprender la experiencia subjetiva de los estudiantes y las razones de sus estrategias para salir adelante en el contexto escolar.

La entrevista fue construida teóricamente. Se integró con tres núcleos temáticos: a) dificultades percibidas durante la pandemia para cada fase del proceso autorregulatorio; b) estrategias de afrontamiento a esas dificultades; c) metas y motivaciones, incluyendo emociones percibidas. En este inciso se incluyen las percepciones de autoeficacia académica y para superar las dificultades específicas vividas en pandemia.

Procedimiento

Las entrevistas se realizaron vía Zoom. Para el manejo de los datos y para facilitar el proceso de codificación se utilizó el software MaxQda (2022), ya que permite una más ágil organización del material a ser analizado. Se hizo un trabajo de codificación guiado teóricamente, pero también se llevó a cabo un proceso inductivo para interpretar significados de situaciones y expresiones subjetivas.

Consideraciones éticas

Se aseguró anonimato y confidencialidad y se solicitó el consentimiento informado. Todas las entrevistas fueron transcritas sin hacer ningún tipo de edición. Durante las entrevistas en línea se indicó a las y los entrevistados que podían apagar su cámara y no mencionar sus nombres reales.

Resultados

Participaron 12 mujeres y tres hombres. La diferencia en la proporción de hombres y mujeres se explica por la composición del alumnado de esta licenciatura. Tres personas laboraban durante el último año de sus estudios y dos más ha-

bían trabajado en algún momento previo mientras estudiaban. Seis de las personas entrevistadas concluyeron sus estudios en cinco años o más.

Para la interpretación de resultados es importante tener en cuenta que el grupo de estudiantes había cursado sus últimos dos trimestres en modalidad en línea y que estaban inscritos en un “año terminal” que es una modalidad en la cual todas las UEA están enfocadas en la elaboración de proyectos terminales. Es decir, no se trata de UEA independientes sino que se complementan mutuamente. Por ejemplo, las UEA de Trabajo de Campo están diseñadas para realizar –en campo– la recopilación de información o la intervención en escenarios reales. Las UEA de Seminario de Investigación ayudan a analizar, sistematizar, construir reportes y profundizar teóricamente en los datos obtenidos en campo.

Tabla 1.
Sistema de categorías y subcategorías construido para el análisis cualitativo

	Planeación	Ejecución y control	Auto-evaluación
Dificultades reportadas en cada etapa del proceso autorregulatorio	Dificultades para gestionar el tiempo	Distracciones	Percepción de “fallar o no cumplir”
	Dificultades para combinar diversas actividades	Sobrecarga cognitiva	
	Necesidad de cambiar planes	Estrés	Percepción de procrastinación
		Falta de equipo de cómputo	
		Procrastinación	

(continuación)

	Planeación	Ejecución y control	Auto-evaluación
Estrategias de autorregulación	Construir calendarios y horarios Coordinar el trabajo con equipos de compañeros	Esfuerzos o auto instrucciones para auto disciplinarse Trabajar bajo presión Búsqueda de apoyo social Solicitar asesorías	Apoyo en docentes y compañeros
Motivaciones	Motivaciones relacionadas con el término de la carrera y poder titularse Responder a expectativas de familiares y amigos Conseguir empleo Lograr un buen trabajo terminal Superarse y dar lo mejor de sí mismos		

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 1 muestra las categorías que se han empleado para asociar respuestas de las personas entrevistadas con los elementos del modelo de autorregulación y para identificar vivencias subjetivas respecto a la dificultades y estrategias de afrontamiento implementadas durante los dos trimestres que cursaron en línea. En la columna de la derecha y en la última

fila se incluye la autoevaluación y las motivaciones, debido a que están presentes en todas las etapas del proceso autorregulatorio realimentando en todo momento al proceso. Los elementos motivacionales pueden ser creencias, convicciones o proyectos, pero también los estados emocionales resultantes de las experiencias de control o de logro al igual que las experiencias negativas.

Los resultados muestran que los alumnos emplean muy diversas estrategias de autorregulación en cada una de las etapas del proceso. Destaca el hecho de que estas estrategias se ajustan al modelo de Zimmerman, pero se llevaron a cabo con dificultades y complicaciones situacionales implicando esfuerzo adicional.

Los extractos seleccionados se han numerado consecutivamente a fin de facilitar su identificación con fines analíticos. Se han empleado cursivas para resaltar frases o palabras indicativas de temas de interés teórico y se han empleado comillas dobles para mostrar citas secundarias de las personas entrevistadas

a) Dificultades reportadas.

Dificultades ocasionadas por la pandemia: duelo y superación:

Fue lo más horrible que pude haber vivido, fue muy estresante, perturbador... de por sí, tenía mentalmente ansiedad y depresión, ése fue el diagnóstico hasta hace tres trimestres, y ya luego para el segundo trimestre del año fue horrible porque es ahí cuando empieza lo de la pandemia, nos encerraron, no sabíamos a dónde movernos, yo no tenía contacto con mi familia, hubo una situación conflictiva de violencia con mi mamá, me corren... me sentía sola, me sentía, no sé, fue... como que, sí, la pandemia afectó demasiado en mi persona... y cuando muere él en mayo pues fue otro reto más que asumir porque prácticamente me quedé sola (Extracto 1. AX).

Dificultades para gestión del tiempo y la carga académica:

Al final yo creí que sí existía una mayor carga de trabajo porque las lecturas se te complicaban *no tanto porque no las quisieras hacer* sino porque tenías que adelantar por la pandemia, tenías que adelantar muchísimo lo de la tesina, o sea, *si querías salir a tiempo sin retrasos*, lo de la intervención como le digo fue un rollísimo [sic] porque todos se estaban enfocando más a la tesina (Extracto 2. FX).

Dificultades para gestionar horarios, espacios y recursos:

Sí es un poco complicado porque pues todos están haciendo sus actividades. Mejor luego *lo que hago es encerrarme en mi cuarto*, pero comparto cuarto con mis hermanas entonces igual es un poquito difícil porque no tengo un espacio donde estudiar (Extracto 3. BRX).

Y la parte familiar también, en mi casa somos mi hermano y mi mamá y ocupamos la computadora, entonces era como *¡chin!* [sic] y ahora qué vamos a hacer ¿no? porque pues mi mamá por su trabajo y mi hermano también está en la universidad y él es licenciatura en computación, entonces todo el día está en la computadora (Extracto 4. BX).

Dificultades por las tareas y actividades adicionales:

Pues fue más pesado por el hecho de haber sido virtual, más que nada porque en su casa somos 7 personas entonces 2 personas de estas 7 son niñas y se les tiene que ayudar, o sea más que nada estar al pendiente de tareas, “¿ya realizaste las cosas?”, hacer cosas en casa cuando mis hermanos salen a trabajar o cosas así entonces más que nada pues fue apoyar más en casa (Extracto 5. FX).

Una consecuencia de la percepción de carga excesiva, de estrés o de dificultades para realizar las actividades planeadas es la procrastinación:

Sí considero que *soy mala (para planear) y que no sé*, creo que estoy muy acostumbrada a *hacer las cosas bajo mucha presión*, o sea que cuando no siento una presión de una fecha o algo así, digo: “¡ay! *Yo sé que lo hago*” entonces lo postergo mucho hasta que ya tengo el tiempo encima *aunque no me toque dormir*, ya lo hago, pero porque sé que ya tengo esa fecha encima, entonces la verdad sí soy muy mala y pues no *aunque lo he querido hacer me cuesta mucho trabajo porque creo que a veces tengo cosas más urgentes que hacer* y lo voy postergando (Extracto 6. ANX).

El extracto anterior conjuga varias de las razones que las personas se dan a sí mismas para postergar actividades que saben que deben realizar (obsérvense las frases en cursivas). Lo interesante de la cita es que en una misma persona se encuentran presentes varias de las razones que explican esta conducta.

La procrastinación parece ser ambivalente:

De hecho *soy una persona bastante irresponsable y siempre lo dejo todo al último* desde que yo recuerdo siempre lo he hecho así, entonces pues así lo hice en la universidad, dejaba todo al último, *lo hacía todo a la mera hora pero debo decir que me funciona*, soy una persona que no importa si me tengo que... no duermo en todo el día o en dos días pero voy a entregar las cosas porque siempre he creído que no importa qué tanto a lo mejor te cueste mientras entregues las cosas (Extracto 7. DX).

Las conductas de postergación de actividades o tareas no necesariamente son negativas:

Porque soy alguien que se estresa mucho, muchísimo y llega el momento en el cual puedo bloquearme y es de dejar tantito las cosas, respirar, preguntar y decir: “ok vamos de nuevo y a darle” (Extracto 8. FX).

Había veces en las que sí me sentía como creativa, inspirada en hacerlas y otras veces en las que por más que me sentaba, no sé, me sentía cansada a veces o estresada porque no salían las cosas y cuando yo me estreso como que me bloqueo entonces tenía que tomar descansos (Extracto 9. BX).

El siguiente extracto muestra algunas dificultades de planeación, junto con el deseo de cumplir con metas autoimpuestas y la necesidad de coordinar diversas actividades:

En este trimestre yo había dejado de leer, el último libro que leí fue en agosto, entonces volví a retomar mi lectura, ya tengo aquí varios libros, tengo 7 libros ya aquí para leer, entonces dije: “no, ya tengo que acabar de leer estos libros para poder seguir” porque me gusta mucho la lectura (Extracto 10. AX).

b) Estrategias de autorregulación.

Exigencia personal:

Sí, soy una persona que desde pequeño lo hicieron responsable y se pone muy... pues *se enoja con uno mismo* cuando no entrega las cosas entonces había momentos en los cuales *no salía para nada por hacer las cosas*, entonces *sí me preocupaba* (Extracto 10. FX).

Gestión del tiempo:

No, sí era como un factor de estrés y cansancio porque a veces tomaba las clases o *mientras escuchaba las clases pues yo estaba limpiando*, entonces terminaban las clases me metía a bañar y me ponía a trabajar con F. entonces *trabajábamos hasta las once o diez de la noche*, entonces mi día se acababa hasta esa hora y ya en cuanto me acostaba me quedaba dormida, entonces sí era cansado (Extracto 11. MX).

Estrategias de estudio: tomar notas y leer material adicional:

Pues más es como releer, cuando algo es de mi interés y no comprendí bien vuelvo a hacer la lectura o busco más sobre el tema aunque no sea eso mismo, o sea el material que me dan, leo más sobre el tema de mi interés (Extracto 12. MX).

c) Motivaciones y elementos socio-afectivos:

A pesar de las serias dificultades que tuvieron que enfrentar, las personas entrevistadas expresaron una percepción de ser altamente autoeficaces académicamente, principalmente por percibir que habían podido superar las dificultades y haber aprobado sus últimas UEA.

Percepción de autoeficacia:

Me considero muy constante, actualmente ya me considero... clara en lo que quiero, y la verdad es que podría decir que hasta soy muy feliz, en la carrera en la que estoy, creo que tuve que perder, como dice ¿no? tuve que perderme para encontrarme, y llegar al punto en el que ahora estoy y me considero, pues sí, una pues estudiante muy fuerte (Extracto 13. BX).

Gratificante, es gratificante, es pues no sé como que también te permite ver lo que eres capaz de hacer, que bajo cualquier condición, o sea si realmente te gusta lo puedes hacer (Extracto 14. Anx).

Quizás el interés personal es que he tenido muchos problemas personales he tenido situaciones difíciles que me han costado trabajo afrontarlas y es como *una forma de demostrarme a mí mismo* y en segundo lugar a los demás que sí se puede a pesar de todas las adversidades (Extracto 15. Ax).

Es importante destacar que la percepción de autoeficacia no excluye el reconocimiento de fallas. De hecho, puede sostenerse que la identificación de errores puede alimentar el sentido de autoeficacia cuando la atribución causal deposita el peso de la explicación en factores contextuales o externos.

O sea, soy como muy esquemática en ese sentido de las obligaciones y también siento que a veces soy alguien que me sobrecargo; muchas cosas por muchas actividades, porque me gusta, pero a veces siento que abuso de mí misma, así como que el tiempo ya no me da, *pero sí soy una estudiante relativamente buena* sabes, considero que soy buena porque soy como muy aferrada o sea como que yo me digo a mí misma “no, sí puedo” cosas así aunque ya tenga la soga en el cuello y me aferro mucho a acabar lo que empiezo (Extracto 16. Dx).

También existen motivaciones enfocadas en la contribución social o la ayuda solidaria aunque únicamente aparecieron en tres entrevistas:

Me describo como una persona participativa, solidaria con mis compañeros y mis profesores, autodidacta también y

muy curiosa, me gusta, además de asistir a clase, pues buscar información por fuera del aula (Extracto 17. Gx).

Creo que sí, todos podemos hacer un cambio aunque sea muy mínimo o generar un impacto en nuestro círculo cercano y no tan cercano, si soy una persona que tiene la oportunidad de estudiar, de aprender, de conocer, sí creo que mi deber de acuerdo a esto, es compartirlo con aquellos que a lo mejor no tienen la condición o quisieran estar en un contexto distinto y aprender, o si yo sé algún trabajo o un oficio artístico lo comparto, si yo sé o tengo un conocimiento teórico lo comparto (Extracto 18. Gx).

Pues este trimestre la verdad me motivaba el decir ya es lo último, ya voy a acabar, *sí se puede*, si pude con tres años que no pueda con este pequeño lapso y me decía creo que he pasado más estrés otras veces, nada más que aquí se siente un poco más por la diferencia de la dinámica entonces me motivaba y me decía: “¡yo puedo!” ¡sí se puede!, *lo tengo que hacer por mí y por mi equipo*, entonces porque yo decía si yo recaigo pues mi equipo también la va a sufrir porque yo no quise hacer las cosas (Extracto 19. Bx).

Destaca el hecho de que existen claras motivaciones para obtener buenos resultados académicos fuertemente ligadas a la superación o a la realización personal:

o sea realmente no me importa como tal el dinero, o sea el que yo gane, o sea si es importante pero realmente lo que más me importa es esa satisfacción de estar bien, de tener... de estar haciendo lo que a mí más me gusta (Extracto 20. Tx).

También existen motivaciones externas, como lograr la independencia económica, mejorar sus actuales condiciones de vida y responder a las expectativas de familiares y profesores:

Pues buscar un trabajo, emprender también, porque me gustaría también aparte de trabajar en algo relacionado con mi carrera, me gustaría también tener yo trabajo independiente para tener más ingresos y a lo mejor hasta en un futuro pues depender de eso y ser como dueña de mi propio tiempo (Extracto 21. MX).

Discusión

Es importante mostrar la articulación entre las prácticas de autorregulación académica y la coordinación y organización de la vida personal. Esto es tanto por razones prácticas, como por razones teóricas: los dos principales enfoques teóricos desde los que se ha estudiado la autorregulación académica –teoría sociocognitiva y tradición sociocultural– coinciden en señalar que el proceso autorregulatorio es un emergente de las interacciones sociales.

Los extractos que se han seleccionado para mostrar las vivencias de las personas entrevistadas muestran que en todas las etapas del proceso, y respecto a todo tipo de dificultades, las relaciones y condiciones de vida influyen y dan forma a las estrategias de autorregulación. Esta asociación es más importante en la medida en que los contextos socioeconómicos o los derivados de la pandemia pueden generar dificultades adicionales al proceso de aprendizaje. Las personas participantes tuvieron que dedicar tiempo adicional a la gestión de la vida cotidiana; realizar quehaceres domésticos, compartir espacios, compartir equipo de cómputo, apoyar de muy diversas maneras a la familia, entre otras. En dos casos enfrentaron problemas de pérdida del trabajo que antes de la pandemia tenían o enfrentaron la pérdida del empleo de algún familiar o perdieron a algún ser querido.

Las estrategias de autorregulación están estrechamente ligadas a las situaciones reales de la vida cotidiana. Así, podría plantearse la hipótesis de que no siempre las “fallas” en la autorregulación, principalmente en la etapa de ejecución y control, son realmente fallas en la planeación, producto de desorganización o fallas metacognitivas, sino que son expresión de dificultades prácticas que podrían ser difíciles de controlar, de hecho, para los estudiantes. Puede afirmarse que son estrategias para manejar el estrés, para solventar la carga de trabajo y cumplir con todas las actividades que tienen comprometidas.

Un ejemplo de esta contextualización es el estudio de Zarrick y Stonebraker (2011) sobre procrastinación, en el que se discute que el costo de estudiar hoy puede percibirse alto comparado con el de estudiar mañana, por lo que algunas personas postergan la realización de tareas o actividades. Es decir, los eventos percibidos como urgentes, necesarios o que implican compromisos morales o emocionales se tornan salientes cognitivamente por lo que las tareas rutinarias o con menos carga situacional se “opacan” o pierden visibilidad, por lo que se postergan.

Complementando esta explicación, puede plantearse que no es solo un problema de percepción, sino que efectivamente las complicaciones en la vida cotidiana impiden estudiar hoy o lo hacen muy costoso; los estudiantes tienen que dejar de hacer cosas importantes para estudiar en el momento en que se les requiere. En consecuencia, resulta interesante plantear la hipótesis de que la conducta de procrastinación tiene una lógica que trasciende las explicaciones que conciben dicha conducta como fallas cognitivas y que, en cambio, permiten entenderla como una estrategia autorregulatoria. Lo que no excluye el hecho de que para algunas personas que se descubren a sí mismas presentando esta conducta la conciben subjetivamente como una debilidad de carácter o un rasgo negativo (véanse extractos 6 y 7). Esta interpretación subjetiva es expresión del valor culturalmente adscrito al cumplir en tiempo y forma con las

obligaciones. Cabe señalar que las mismas personas que expresan adjetivos negativos por presentar estas conductas, también se reconocen como personas que cumplen a final de cuentas con todo lo que piensan que deben de hacer.

Otro resultado de interés práctico y teórico es el fuerte recurso al apoyo social y la existencia de motivaciones sociales como la solidaridad o el deseo de contribución social para enfrentar situaciones académicas demandantes. Algunas de las respuestas muestran que el apoyo es más que instrumental; implica compromiso personal, responsabilidad, un sentido de grupo con componentes afectivo-motivacionales y que favorece el compromiso personal y académico (ver extractos 17 a 19. La literatura académica sobre el rol del apoyo social en el proceso de aprendizaje ha logrado identificar diferentes tipos y funciones del mismo, desde la construcción conjunta de conocimiento, hasta el aprendizaje de los procesos de interacción que favorecen la colaboración o el trabajo en equipo (Volet *et al.*, 2009).

Respecto a los elementos motivacionales también puede constatar su diversidad. Motivos internos y externos parecen mezclarse. Destaca que las motivaciones encontradas no necesariamente están restringidas al desempeño académico o al logro de buenas calificaciones, sino que se extienden al ámbito social, al compromiso sentido con la familia y con los compañeros. El esfuerzo y compromiso, el sentido de autoeficacia (ver extractos 13 a 15), parecen fortalecer elementos identitarios. La satisfacción con el resultado final, con la conclusión de las tareas y con el término de una etapa, resultan muy importantes en el proceso autorregulatorio. Estos hallazgos confirman el inter juego propuesto teóricamente entre motivación y aprendizaje (Boekaerts, 2001), también muestran que la autoeficacia se construye a partir de muy diversos elementos, no sólo el logro académico o el aprendizaje, sino la solución de problemas sociales o la superación personal.

La motivación también puede autorregularse: las personas tratan de clarificar y de enfocar sus motivos para continuar

aprendiendo. Incluso, percepciones de errores pasados, si se interpretan constructivamente, pueden convertirse en elementos autorregulatorios (véanse los extractos 8 y 15).

El estudio ha permitido identificar la complejidad del proceso de autorregulación para el aprendizaje en un contexto de enseñanza remota y ha identificado que los problemas de procrastinación no pueden considerarse fallas cognitivas, sino que tienen funciones autorregulatorias. Resulta muy importante profundizar en el estudio de cómo la diversidad de motivos encontrados se armoniza precisamente con las conductas de procrastinación.

Referencias

- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES) (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. <<https://rb.gy/fsz1l9>>.
- BANDURA, A. (1991). "Social cognitive theory of self-regulation". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2): 248-287. <<https://rb.gy/pdr0eo>>.
- BELLHAUSER, H., Dignath, C. y Theobald, M. (2023). "Daily automated feedback enhances self-regulated learning: a longitudinal randomized field experiment". *Frontiers in Psychology*, 14. <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1125873>>.
- BLACKMORE, C., Vitali, J., Ainscough, L., Langfield, T. y Colthorpe, K. (2021). "A review of self-regulated learning and self-efficacy: the key to tertiary transition in science, technology, engineering and mathematics (STEM)". *International Journal of Higher Education*, 10(3): 169-177. <<https://shorturl.at/ikCJZ>>.
- BOEKAERTS, M. (2001). "Context sensitivity: activated motivational beliefs, currents concerns and emotional arousal". En S. Volet y S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts*. Elsevier.
- BUTLER, D. y Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3): 245-281. <<https://shorturl.at/FTVWZ>>.
- CANDIA, G. F. (2023). "El estado de las competencias digitales durante la pandemia COVID-19, una visión ampliada". *Revista Iberoamericana para la*

- Investigación y Desarrollo Educativo*, 14(27). <<https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1538>>.
- CELLAR, D., Stuhlmacher, A., Young, S., Fisher, D., Adair, C., Haynes, S., Twichell, E., Arnold, K., Royer, K., Lynn, B. y Riester, D. (2011). "Trait goal orientation, self-regulation, and performance: a meta-analysis". *Journal of Business and Psychology*, 26: 467-483. <<https://t.ly/zYHK5>>.
- FALK, J., H. (2018). *Born to choose. Evolution, self, and Well-being*. Routledge.
- HIRSCHY, A. S., Wilson, M. E., Liddell, D., Boyle, K. y Pasquesi, K. (2015). "Socialization to students affairs: early career experiences associated with professional identity development". *Higher Education and Students Affairs Faculty Publications*, 24. <https://scholarworks.bgsu.edu/hied_pub/24>.
- KARLEN, Y., Hirt, C., N., Liska, A. y Stebner, F. (2021). Mindsets and self-concept about self-regulated learning: their relationships with emotions, strategy knowledge and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 12, artículo 661142. <https://doi.org/3389/fpsyg.2021.661142>
- KOOLE, S. L., Jostman, N. B. y Baumann, N. (2011). "Do demanding conditions help or hurt self-regulation?" *Social and Personality Psychology Compass*, 6(4): 328-346. <DOI: 10.1111/j.1751-9004.2012.00425.x>.
- KURMAN, J. (2006). "Self-enhancement, self-regulation and self-improvement following failures". *British Journal of Social Psychology*, 45(2): 339-356. <<https://doi.org/10.1348/014466605X42912>>.
- LIPPONEN, L. y Kumpulainen, K. (2011). "Acting as accountable authors: creating interactional spaces for agency work in teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 27(5): 812-819. <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>>.
- MERCER, S. (2011). "Understanding learner agency as a complex dynamic system". *System*, 39(4): 427-436. <<https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.001>>.
- MORETTO, G., Walsh, E. y Haggard, P. (2011). "Experience of agency and sense of responsibility". *Consciousness and Cognition*, 20(4): 1847-1854. <<https://doi.org/10.1016/j.concog.2011.08.014>>.
- O'NEILL, G., y McMahon, T. (2005). "Student-Centered Learning: What Does it Mean for Students and Lecturers?" En G. O'Neill, S. Moore, y B. McMullin (Eds.), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching* (pp. 30-39). AISHE Readings. <<https://t.ly/kHWNE>>.

- PANADERO, E. (2017). "A review of self-regulated learning: six models and four directions for research". *Frontiers in Psychology*, 28(8): 422. <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>>.
- PACHOLIK-ZUROMSKA, A. (2021). "Self-regulation in the time of lockdown". *Frontiers in Neuroinformatics*, 8(15), (artículo 567920). <<https://doi.org/10.3389/fninf.2021.567920>>.
- PINTRICH, P. R. (2000a). "The role of goal orientation in self-regulated learning". En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Elsevier Academic Press.
- PINTRICH, P. R. (2000b). "Issues in Self-Regulation. Theory and Research". *The Journal of Mind and Behavior*, 21(1/2): 213-219. Número Especial: Brain, Knowledge, and Self-regulation.
- PINTRICH, P. R. y De Groot, E. V. (1990). "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of Educational Psychology*, 82(1): 33-40. <<https://t.ly/gX60p>>.
- RÄISÄNEN, M., Postareff, L., Mattsson, M. y Lindblom-Ylänne, S. (2020). "Study-related exhaustion: first-year students' use of self-regulation of learning and peer learning and perceived value of peer support". *Active Learning in Higher Education*, 2(3): 173-188. <<https://doi.org/10.1177/146978741879851>>.
- RYAN, R. y Deci, E., L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Publishing.
- SALONEN, P., Vauras, M. y Efclides, A. (2005). "Social Interaction. What can it tell us about metacognition and co-regulation in learning?" *European Psychologist*, 10(3): 199-208. <<https://rb.gy/tx2veh>>.
- SCHRAW, G. y Moshman, D. (1995). « Metacognitive theories". *Educational Psychology Papers and Publications*, 40. <<https://digitalcommons.unl.edu/ed-psychpapers/40>>.
- SERIN, H. (2018). "Comparison of Teacher-Centered and Student-Centered Approaches in Educational Settings". *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5, 164–167. DOI: [10.23918/ijsses.v5i1p164](https://doi.org/10.23918/ijsses.v5i1p164)
- SHAH, J. Y. (2005). "The automatic pursuit and management of goals". *Current Directions in Psychological Science*, 14(1): 10-13. <<https://t.ly/Zquws>>
- THEOBALD, M. (2021). "Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies,

- and motivation: a meta-analysis". *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976. <<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>>.
- UAM-IZTAPALAPA. (2022). *El modelo educativo de la UAM-Iztapalapa*. UAM. <<https://rb.gy/dliap2>>.
- VOLET, S. T. (2009). "High level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained?" *Learning and Instruction*, 19(2): 128-143. <<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.03.001>>.
- WATERMEYER, R., Crick, T., Knight, C. y Goodall, J. (2021). "COVID-19 and digital disruption in UK Universities: Afflictions and affordances of emergency online migration". *Higher Education*, 81: 623-641. <DOI:10.1007/s10734-020-00561-y>.
- WIRTH, J., Stebner, F., Trypke, M., Schuster, C. y Leutner, D. (2020). "An interactive layers model of self-regulated learning and cognitive load". *Educational Psychology Review*, 32: 1127-1149. <<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09568-4>>.
- ZARICK, L. y Stonebraker, R. (2011). "I'll do it tomorrow: the logic of procrastination". *College Teaching*, 57(4): 211-215. <DOI: 10.1080/87567550903218687>.
- ZIMMERMAN, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: a social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 3(4), 217-221. <<https://t.ly/0GTYI>>.
- ZIMMERMAN, B. J. (2002). "Becoming a self-regulated learner: an overview". *Theory into Practice*, 41(2): 64-70. <<https://rb.gy/6a3cxw>>.
- ZIMMERMAN, B. J. y Moylan, A. R. (2009). "Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect". En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299- 315). Routledge.
- ZIMMERMAN, B. J. y Schunk, D. H. (2011). "Self-regulated learning: An introduction and an overview". En D. H. Schunk y J. A. Green (Eds.), *Handbook of self-regulated learning and performance* (pp. 1-12). Routledge.
- VYGOTSKY, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. <<https://shorturl.at/lopuD>>.

La docencia en línea y sus resultados, desde la perspectiva del alumnado. El caso de Sociología, UAM-Iztapalapa

Juan Manuel Hernández Vázquez y Marco Antonio Leyva Piña

Introducción

La pandemia de COVID-19 llegó a México a finales de febrero del año 2020. En esas fechas, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) estaba entrando en un periodo de inactividad estudiantil inter trimestral, calendarizado para que durara alrededor de un mes. En ese tiempo, la institución logró armar el Proyecto Emergente de Educación Remota (PEER) (UAM, 2020), por efecto del cual las clases fueron reanudadas durante el primer tercio del mes de mayo.

A partir de entonces, prácticamente todo el cuerpo de profesores perteneciente al campus Iztapalapa estuvo impartiendo clases completamente en línea hasta los inicios del mes de febrero del año 2022. No fue sino hasta el trimestre iniciado el 28 de febrero, cuando en el caso de la carrera de Sociología de la UAM-Iztapalapa, un tercio del profesorado regresó a la docencia presencial bajo el Programa de Transición de Enseñanza en Modalidad Mixta (PROTEMM). El resto lo hizo hasta la entrada a la “nueva normalidad” en la UAM, en coincidencia con el arranque del trimestre siguiente, iniciado en julio.

La implementación de las clases remotas obligó a que profesores y profesoras, alumnas y alumnos tuvieran que improvisar mecanismos de comunicación a distancia. Se vieron obligados a aprender velozmente el manejo de tecnologías específicas para facilitar la interacción docente-alumno a distancia (Zoom, Classroom, Moodle), obviando la necesaria orientación actitudinal y aptitudinal específicas para el buen

desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje bajo esa modalidad.

Con el objetivo de brindar apoyo a los estudiantes, la UAM concedió becas en especie a los más necesitados, brindándoles tabletas electrónicas con acceso a Internet. Pero frecuentemente tuvieron que comprar la posibilidad de consumir datos adicionales, porque los volúmenes brindados por la institución llegaban a agotarse sólo con la asistencia a una clase de dos horas por Zoom.

Por su parte, el cuerpo docente fue apoyado con licencias de Zoom y de Google Suite compradas por la institución, no obstante, muchos tuvieron que resolver por cuenta propia las dificultades tecnológicas imprevistas. Para algunos de los profesores con mayor edad, fue tan fuerte el impacto de las presiones para adaptarse rápidamente a los requerimientos tecnológicos de las clases en línea, que tomaron la decisión de mejor iniciar sus trámites de jubilación.

Muchos de los alumnos y profesores, en respuesta a las presiones por manejar en tiempo real enormes volúmenes de información, muy superiores a los acostumbrados en las clases presenciales, debieron aportar recursos propios para resolver problemas de lentitud en el flujo de datos por Internet y de capacidad en los dispositivos electrónicos disponibles para procesar información a velocidades aceptables. Buena parte tuvo que hacer desembolsos imprevistos para hacerse de nuevas conexiones a Internet o ampliar el ancho de banda de las ya contratadas y para adquirir equipos nuevos con mayor poder de procesamiento o mejorar la capacidad de los ya disponibles.

Es incuestionable la eficacia de la implementación de los programas de enseñanza en línea, en cuanto al objetivo de que las labores de docencia no se interrumpieran durante la pandemia. No obstante, aún hacen falta esfuerzos encaminados a valorar la implementación de la misma. Es destacable el esfuerzo realizado por la propia UAM (UAM, 2021b), pero aún se echan de menos las miradas objetivas, neutrales y sin compromisos con la institución. La presente investigación pretende abonar al en-

tendimiento justo de los puntos a favor y en contra de la forma de enseñanza universitaria implementada en el marco del PEER en la UAM-Iztapalapa.

En el cuerpo de este documento se emprenden análisis para valorar cómo fue la docencia remota y sus resultados, en contraste con la modalidad presencial experimentada por los estudiantes antes de la pandemia. La intención última es contribuir a mejorar la implementación de programas futuros de enseñanza-aprendizaje en línea. La inquietud central es saber qué tanto y en qué aspectos, la docencia en el aula remota ofrece ventajas y desventajas.

Estrategia metodológica

El estudio cuyos resultados se presentan en este documento es de corte transversal descriptivo, y se basa en los datos captados mediante un instrumento fundamentalmente cuantitativo denominado *La perspectiva del alumnado UAM sobre las clases en línea, en contraste 2022* (PACLC, 2022). El levantamiento de la información se realizó durante el primer trimestre del año 2022. La población objetivo fue el estudiantado de la carrera de Sociología de la UAM-Iztapalapa que, en aquel momento, ya cumplía con el requisito de haber participado en clases presenciales, al menos durante el año anterior a la pandemia. Los registros administrativos de la institución permitieron precisar que dicha población estaba constituida por 199 estudiantes activos.

El operativo de campo se realizó en dos etapas: primero, durante el mes de enero de 2022, cuando se logró abarcar al 30.8 % de la población objetivo total, enviando el instrumento con intención censal a través de la plataforma Google Forms (Tabla 1). Posteriormente, entre febrero y marzo se logró captar otro 47.9 %, mediante dos mecanismos paralelos: uno consistió en acudir con cuestionarios impresos a las aulas de los alumnos que ya habían regresado a las clases presenciales, durante la fase de implementación del PROTEMM; el otro mecanismo consistió

en enviar y recibir ejemplares por correo electrónico, de quienes seguían asistiendo a clases por Zoom.

Tabla 1.

Estrategia de aplicación del cuestionario. La perspectiva del alumnado UAM con las clases en línea, en contraste, 2022 (PACLC 2022)

	Primera etapa / enero	Segunda etapa / febrero-marzo	
Forma de aplicación	A distancia	Presencial	A distancia
Características	Envío y captura electrónica a través de Google Forms	Visita presencial a grupos. Aplicación impresa	Visita a grupos de Zoom. Aplicación por email, en Word
Coberturas parciales	30.8 %	47.9 %	
Cobertura total	78.7 % sobre el total de la población objetivo		
Población objetivo	199 alumnos de Sociología, activos y matriculados en 2018 o antes		

Fuente: elaboración propia.

Con esta estrategia múltiple de levantamiento se logró alcanzar una cobertura real cuasi censal cercana al 80 % de la población objetivo total. Cabe comentar que el haber logrado este nivel de cobertura no fue un logro menor. Son muy raros los reportes de investigación educativa que advierten sobre las contingencias sufridas en el campo o sobre el tema de la representatividad de las muestras realmente abarcadas. No obstante, se sabe de investigaciones que con muchos mayores recursos, y realizadas en tiempos de completa normalidad, sólo han logrado abarcar a alrededor del 50 % de la población pretendida (Rodríguez y Hernández, 2008). También se sabe, por informaciones confidenciales, que los estudios realizados por instituciones de

educación superior como la UAM, para dar seguimiento a sus egresados no logran captar ni el 30 % de la información censal buscada.

Se previó que la investigación fuera cuantitativa, apuntalada con información cualitativa extraída de respuestas a preguntas abiertas, ubicadas al final de tres de las cuatro secciones que constituyeron el instrumento diseñado *ad hoc*. Dos de las secciones centrales fueron aprovechadas para la realización de este reporte de investigación. Nos referimos a las que indagan sobre la docencia en línea y sus resultados.

Evaluación de programas educativos y el modelo CIPP

Hace más de un siglo, el físico británico Lord Kelvin (1824-1907) comprendió que si se quiere mejorar algo, como la implementación de un programa de formación universitaria, ese algo debe ser sometido a un proceso de evaluación que requiere una conceptualización previa (*La República*, 2019). Conceptualizar la evaluación implica precisar cuáles son los aspectos clave a considerar y prever la manera de realizar mediciones válidas y confiables, a fin de estar en condiciones de decidir informadamente si el objeto de la evaluación ha funcionado de acuerdo con lo previsto, si ha dado los resultados esperados y si hay posibilidades de mejora en futuras aplicaciones.

Como lo han expuesto Arias *et al.* (2019) y Mora (2004), los especialistas han propuesto distintas aproximaciones al concepto de evaluación de programas educativos; sin embargo, la que parece haber alcanzado mayor sistematicidad es la propuesta de Stufflebeam, inaugurada varias décadas atrás con el lanzamiento del modelo CIPP. Este autor inicia recuperando la idea impulsada en 1994 por el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* de que evaluar es enjuiciar sistemáticamente “el valor o el mérito de un objeto” (Stufflebeam y Coryn, 2014: 8), para luego arribar a un concepto propio, más complejo, en el que la evaluación implica un proceso metódico-

co constituido por varias etapas: la obtención de información válida, el análisis cuidadoso de la misma y la emisión de juicios de valor no sólo sobre el mérito y el valor del objeto de evaluación, sino también sobre “la probidad, la factibilidad, la seguridad, la importancia y/o la equidad” del mismo (Stufflebeam y Coryn, 2014: 14).

Para emitir juicios de valor es fundamental la especificación de referentes de evaluación pertinentes. En esta investigación el referente elegido para contrastar la docencia en línea fue la modalidad presencial. Por su parte, el mérito implica preguntarse si lo evaluado hace bien lo que se supone que debe hacer. La probidad implica llevar a cabo acciones éticas basadas en principios de honestidad, rectitud y justicia, sin perder el “rostro y el corazón”, como expresaron los sabios azteca-mexicas (León-Portilla, 2017). La factibilidad implica evaluar si es viable implementar el proyecto del programa considerando, por ejemplo, si no requiere más recursos de los necesarios y disponibles o si no generará conflictos políticos. La seguridad implica preguntarse si las personas pueden confiar en que su integridad física y los objetos y recursos que utilizan, incluidos los propios, no están en riesgo. La importancia se refiere a los alcances del programa y sus resultados. Por último, la equidad, un tema central en el ámbito educativo, se relaciona –en el sentido de Amartya Sen– con garantizar igualdad de oportunidades (capacidades básicas) para todas las personas, ya que esto define los límites de su libertad (Formichella, 2011). En el contexto educativo, todas las personas deberían tener oportunidades similares de acceso y logro de resultados de aprendizaje, sin importar sus condiciones estructurales (económicas, étnicas, geográficas), por lo que algunos grupos sociales podrían requerir apoyos específicos.

A fin de sistematizar la evaluación de programas educativos, Stufflebeam y sus colegas idearon el modelo CIPP. Sus siglas indican que involucra cuatro componentes de evaluación: contexto, insumos (recursos), procesos y productos (resultados)

(Stufflebeam y Shinkfield, 1993; Stufflebeam y Coryn, 2014). A continuación se abrevian los detalles conceptuales ideados por sus creadores, sobre cada uno de estos componentes.

La evaluación del contexto se enfoca en analizar las particularidades del entorno en el cual se desarrolla el programa, como las necesidades, los problemas y las oportunidades existentes, así como las condiciones y dinámicas contextuales relevantes. La intención es observar la pertinencia de los objetivos buscados con la puesta en práctica del programa en el contexto concreto y ayuda a proporcionar información valiosa a los responsables de tomar decisiones, para apoyar la definición de metas, el establecimiento de prioridades y propiciar que las metas se dirijan hacia la solución de problemas importantes.

La evaluación de los insumos (recursos) se centra en la disponibilidad de personal y otros recursos, a fin de establecer su viabilidad en relación con la satisfacción de las necesidades y el logro de objetivos concretos. Ayuda a identificar y decidir sobre posibles planes alternativos de implementación, de financiamiento y de asignación de recursos materiales y humanos.

En cuanto a la evaluación de los procesos, se trata de supervisar, registrar, evaluar e informar sobre la ejecución del programa. Su propósito es proporcionar retroalimentación durante la implementación del programa, para identificar problemas y permitir ajustes oportunos. Además, también tiene la función de informar *ex post* sobre el grado de cumplimiento de lo planificado.

Por último, la evaluación de productos tiene que ver con el análisis de los costos y los resultados, tanto previstos como imprevistos, en el corto y el largo plazos. Permite ofrecer retroalimentación durante la implementación del programa para identificar el grado en que se están alcanzando los objetivos. Brinda información sobre los resultados provisionales, a fin de captar qué tanto se avanza en el logro de resultados y abordar las deficiencias en el progreso del programa. Esto implica valorar tanto los resultados deseados como los imprevistos. Su

utilidad radica en que ayuda a emitir juicios sobre los logros del programa. A determinar si éstos fueron significativos y si justificaron los costos incurridos. Algunas preguntas clave asociadas a esta clase de evaluación serían: ¿Se lograron los objetivos establecidos? ¿Se enfocaron de manera exitosa las necesidades y problemas específicos? ¿Cuáles fueron los efectos secundarios identificados? ¿Cuáles fueron los efectos, tanto deseados como no deseados?

Stufflebeam y sus colegas agregan que en las evaluaciones de largo aliento, el componente de evaluación de los resultados puede desglosarse en cuatro dimensiones: alcance de los beneficiarios objetivo (equidad), eficacia, sostenibilidad y transferibilidad. En este sentido, caben las interrogantes de si se logró llegar a los beneficiarios adecuados; si se abordaron eficazmente las necesidades y problemas para cuya solución fue pensado el programa; si se mantuvieron y fueron viables a largo plazo los logros y los mecanismos instrumentados para obtenerlos; si mostraron transferibilidad, adaptabilidad y asequibilidad las estrategias y procedimientos implementados, de modo que puedan ser usados con efectividad en otros espacios.

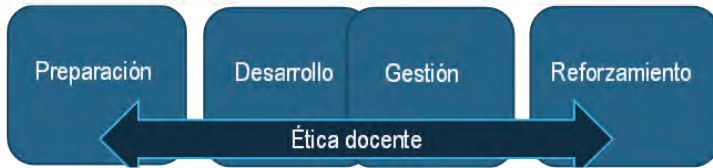
Con esta breve exploración conceptual, queda claro que la evaluación de un programa involucra una amplia gama de aspectos. Sin embargo, cabe comentar que el enfoque de esta investigación se centra exclusivamente en la evaluación *ex post* de los resultados y del recurso humano objetivado en las prácticas de docencia. Recurso movilizado por el PEER durante las clases en línea, para enfrentar de manera emergente la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2. Es encomiable que la implementación del PEER haya alcanzado resultados positivos en cuanto al objetivo de garantizar la continuidad de la educación universitaria “dentro de las limitaciones tecnológicas actuales y sin comprometer la salud de la comunidad universitaria en el contexto de la emergencia sanitaria impuesta por la pandemia” (UAM, 2020). A continuación aportaremos elementos para apreciar, con base en las valoraciones del alumnado, qué tanto

podrían haberse logrado otros objetivos, referidos por ejemplo a la calidad de la docencia y del aprendizaje.

La docencia en línea

La importancia de las acciones del profesorado en el aula ha sido resaltada por los investigadores de la educación, debido a que concluyentemente se ha encontrado que las formas de enseñanza están estrechamente relacionadas con los aprendizajes del alumnado. Autores como Torres (2022) y Cañedo (2013) han enfatizado la relevancia de las estrategias didácticas para promover el desarrollo cognitivo de los alumnos, mientras que Escribano (2018) ha destacado que la buena docencia es uno de los factores que influyen en el logro de aprendizajes significativos. Estos saberes han surgido de investigaciones centradas fundamentalmente en la modalidad presencial. Ahora surge la pregunta de cómo fueron las clases en línea durante la pandemia, en comparación con las ofrecidas en los tiempos previos, cuando la modalidad presencial era la imperante. Dada la experiencia vivida por los alumnos durante casi dos años de recibir clases en línea, es posible avanzar hacia una valoración de la docencia en línea en contraste con la presencial, desde la perspectiva de los alumnos.

A continuación se examinan detalladamente las opiniones de los estudiantes sobre aspectos centrales relacionados con este tema. Los análisis consideran cuatro dimensiones de la práctica docente universitaria: preparación, desarrollo, gestión y reforzamiento (Figura 1), inspiradas en el marco del buen desempeño docente propuesto por Daza (2017). Todas son atravesadas por diversos principios éticos como la responsabilidad personal y social, el respeto a la dignidad humana, el compromiso con la misión de propiciar el logro de aprendizajes significativos, la honestidad y la integridad moral.

Figura 1. *Dimensiones de la práctica docente universitaria*

Fuente: elaboración propia.

Preparación

Las labores de preparación abarcan a todas aquéllas que deben realizarse antes de implementar un programa de enseñanza-aprendizaje. Involucran acciones de planificación relacionadas con la elección y el diseño de contenidos, materiales y actividades; así como la selección de estrategias de enseñanza y de evaluación. También implican actividades de estudio, a fin de comprender y asimilar información útil sobre didáctica y pedagogía, y sobre los contenidos propios de las unidades de enseñanza aprendizaje en torno de las cuales gira la actividad docente.

En la Tabla 2 se muestran las opiniones de los estudiantes sobre qué tanto los profesores de las clases en línea realizaban varias actividades de preparación para la enseñanza-aprendizaje, en comparación con lo que ocurría en las clases presenciales de antes de la pandemia. Esta dimensión involucró el dominio de los temas impartidos, la preparación de las clases y la planificación de los cursos. El balance de los alumnos escrutados arrojó que los tres aspectos se daban más frecuentemente durante la pandemia que antes de ésta, por alrededor de 25 o 26 puntos porcentuales.

Tabla 2.

¿Qué tanto ocurre lo siguiente con tus profesores de clases en línea, en comparación con los de clases presenciales? Actividades de preparación

	Menos	Igual	Más	Total
Dominan los temas	4.5	66.0	29.5	100.0
Preparan sus clases	11.6	51.0	37.4	100.0
Planifican sus cursos	12.2	50.0	37.8	100.0

Fuente: elaboración propia, con base en la encuesta PACLC 2022.

De acuerdo con estos resultados, es posible sostener que el alumnado percibió que sus profesores se preparaban mejor cuando daban clases en línea que cuando las impartían de manera presencial. ¿Cómo se explica esto? Puesto que la plantilla de profesores fue prácticamente la misma en ambas modalidades, es posible que el factor positivo haya radicado en que el obligado confinamiento haya propiciado el que tuvieran más tiempo para dedicarlo a las actividades de preparación que cuando su labor era cara a cara. La menor interacción social, la reducción en el número de compromisos académicos de difusión y divulgación y la posibilidad de ahorrarse importantes tiempos de traslado a las instalaciones universitarias, seguramente operaron en favor de los tiempos de preparación de la docencia en línea. Ello permite pensar que, una docencia a distancia realizada en condiciones normales, sin las peculiaridades de la emergencia sanitaria, fuera de los confinamientos sanitarios obligados, no necesariamente resultaría en mejores comportamientos docentes de preparación.

Desarrollo

La práctica docente involucra actividades que los profesores deben realizar para que el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula redunde en buenos resultados. Así, las actividades de desarrollo tienen que ver con la participación del docente en la construcción de ambientes de aprendizaje efectivo, la motivación permanente del alumnado, la implementación de estrategias de enseñanza exitosas, y con la utilización de recursos didácticos que propicien la adquisición de nuevos conocimientos por parte de los alumnos.

Tabla 3.

¿Qué tanto ocurre lo siguiente con tus profesores de clases en línea, en comparación con los de clases presenciales? Actividades de desarrollo

	Menos	Igual	Más	Total
Promueven la participación	22.4	26.9	50.6	100.0
Fomentan el aprendizaje autodidacta	23.7	28.8	47.4	100.0
Atienden las dudas en clase	21.8	48.1	30.1	100.0
Explican los temas	20.5	51.3	28.2	100.0
Relacionan los temas con otras materias	28.4	49.0	22.6	100.0
Fomentan la creatividad	37.4	31.6	31.0	100.0

Fuente: elaboración propia, con base en la encuesta PACLC 2022.

¿Cómo desarrollaban los profesores las clases en línea durante la pandemia? En la Tabla 3 se presentan los resultados de las valoraciones expresadas por los estudiantes, sobre varias actividades de sus profesores relacionadas con esta cuestión. Sobresale que los estudiantes valoraron mejor a sus profesores en

línea que a los presenciales de antes de la pandemia en cuatro de las seis actividades seleccionadas para observar la dimensión de desarrollo: promueven la participación, fomentan el aprendizaje autodidacta, atienden las dudas en clase y explican los temas.

Sobre la promoción de la participación, el porcentaje de quienes opinaron que esta actividad la realizaban más los profesores en línea que los presenciales quedó 28 % arriba del de quienes opinaron que la efectuaban menos. El fomento del aprendizaje autodidacta, la atención de dudas en clase y la explicación de los temas también registraron resultados netos en el mismo sentido, por alrededor de 24 %, 8 % y 8 %, respectivamente.

Al contrario del sentido en los balances de las opiniones para estos cuatro aspectos, en el caso de los dos últimos anotados en la Tabla 3 los resultados netos favorecieron más a los profesores de las clases presenciales anteriores a la pandemia que a los de las clases en línea. Los alumnos dijeron que éstos relacionaban menos los temas con otras materias y que también fomentaban menos la creatividad por alrededor de 6 % neto.

Gestión

Las actividades de desarrollo de la actividad docente están estrechamente vinculadas con la gestión en el aula, misma que implica el dirigir y administrar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es primordial manejar adecuadamente los tiempos de inicio, desarrollo y cierre de las secuencias didácticas, propiciando la participación constructiva de los estudiantes. Esto requiere que los docentes sean flexibles al abordar los temas y que tengan la habilidad de captar los temperamentos, habilidades y áreas de oportunidad de los alumnos, con la intención de promover interacciones respetuosas y empáticas, sin descuidar la rigurosidad a la hora de la evaluación. A continuación analizaremos algunos aspectos relacionados con el tema de la gestión docente.

Como se puede apreciar en las tablas 4 y 5, los balances en las valoraciones del alumnado resultaron favorables para sus profe-

sores en línea en siete de los nueve aspectos considerados sobre la gestión de clase. La Tabla 4 muestra que parecieron más estrictos al calificar, con un balance de 30 %; más exigentes, con casi 15 %; más amables, por casi 13 % y que acortan menos las clases, por poco más de 10 %. La Tabla 4 confirma que los profesores no impartían menos tiempo de clase, y revela que tampoco daban menos sesiones trimestrales en comparación con la modalidad presencial: en estos dos ítems, el porcentaje de alumnos en desacuerdo superó por 11 y 8 % al de quienes estuvieron de acuerdo.

Si bien los resultados sobre varios aspectos favorecen a la modalidad en línea, hay dos temas centrales cuyos registros cuestionan de manera definitiva la pertinencia de esta modalidad. Es considerablemente más frecuente que en línea los profesores hablen demasiado y que conozcan menos a sus alumnos: los balances desfavorables en ambos ítems superaron poco más de 22 y casi 70 %, respectivamente.

Tabla 4.

¿Qué tanto ocurre lo siguiente con tus profesores de clases en línea, en comparación con los de clases presenciales? Gestión de clase

	Menos	Igual	Más	Total
Son estrictos al calificar	13.5	42.9	43.6	100.0
Son puntuales	12.9	49.7	37.4	100.0
Son exigentes	22.4	40.4	37.2	100.0
Son amables	12.2	62.8	25.0	100.0
Recortan el tiempo de clase	33.1	44.2	22.7	100.0
Hablan demasiado en sus clases	18.6	40.4	41.0	100.0
Conocen a sus alumnos	75.5	18.7	5.8	100.0

Fuente: elaboración propia, con base en la encuesta PACLC 2022.

Es probable que el conjunto de los profesores en línea haya trabajado más tiempo efectivo frente a grupo que en los tiempos previos a la pandemia, cuando su labor era presencial. Por ejemplo, en las clases por Zoom impartidas desde casa, los profesores tenían más posibilidades de ser puntuales porque no estaban sujetos a los cotidianos congestionamientos imprevistos en el tránsito vehicular y porque podían pasar de una clase a la siguiente, prácticamente sin pérdida de tiempo. Por otro lado, también es posible que el cansancio y el hartazgo de los alumnos por tener que permanecer largas horas frente al monitor de una computadora, hayan contribuido a generar la idea de que las clases duraban más tiempo.

Tabla 5.

¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre los cursos en línea, en comparación con los presenciales? Gestión de clase

	Desacuerdo	Ni-ni*	Acuerdo	Total
Las clases duran menos tiempo	44.9	21.2	34.0	100.0
Hay menos clases al trimestre	41.0	26.3	32.7	100.0

*Ni acuerdo ni desacuerdo

Fuente: elaboración propia, con base en la encuesta PACLC 2022.

Resumiendo, a juzgar por el sentido de las opiniones de los alumnos, cuando estos tomaban clases en línea, los profesores tendieron a ser más estrictos al calificar que cuando las clases eran presenciales; también, a ser más puntuales y exigentes, pero más amables, y también a dedicarle más tiempo al trabajo docente. No obstante, definitivamente conocían menos a sus alumnos, y eran más propensos a hablar demasiado en sus clases, lo cual seguramente les hacía menos participativas y más cansadas.

Reforzamiento

La última dimensión del trabajo docente que analizaremos, con base en las opiniones de los alumnos, es la dedicada a aquellas actividades que son ideadas por los profesores con la finalidad de reforzar y fortalecer los conocimientos inicialmente aprendidos en las aulas. Entre esta clase de actividades está que los alumnos realicen tareas extra-aula, diseñadas específicamente para propiciar el anclaje de los aprendizajes. También que recibieran retroalimentaciones, sobre todo los más rezagados, acerca de su desempeño y el apoyo para la resolución de dudas, a través de asesorías encaminadas a la apropiación de los conceptos aprendidos.

Tabla 6.
¿Qué tanto ocurre lo siguiente con tus profesores de clases en línea, en comparación con los de clases presenciales? Actividades de reforzamiento

	Menos	Igual	Más	Total
Dejan tareas	2.6	25.0	72.4	100.0
Retroalimentan tareas y trabajos	27.1	42.6	30.3	100.0
Dan asesoría a los alumnos	46.2	34.0	19.9	100.0
Se preocupan por el aprendizaje de los alumnos atrasados	48.4	34.2	17.4	100.0

Fuente: elaboración propia, con base en la encuesta PACLC 2022.

La información mostrada en la Tabla 6 da idea de que los alumnos observaron que en los tiempos de las clases en línea los profesores dejaban más tareas que cuando la interacción era presencial, pero que las retroalimentaban de manera similar y

que daban menos asesoría y también se preocupaban menos por el aprendizaje de los alumnos rezagados. Estas valoraciones son coherentes con comentarios en el sentido de que se sentían sobrecargados y sin comunicación fluida y suficiente. Cuando se les preguntó si sus profesores dejaban menos, igual o más tareas, esta opinión predominó con un sorprendente desbalance de casi 70 %. En cambio, las opiniones sobre la retroalimentación de las mismas resultaron más o menos equilibradas. Por su parte, las asesorías y la preocupación por que los alumnos atrasados aprendieran recibieron opiniones con notorios desbalances hacia el “menos”, que rondaron el 26 y 31 %, respectivamente.

Sintetizando, los estudiantes observaron que durante la pandemia sus profesores trabajaron más que antes, en cuestiones de preparación y planificación de sus materias. Seguramente el confinamiento obligado operó a favor de esta dimensión de la docencia.

En cuanto las actividades de desarrollo y gestión de clase, las valoraciones fueron más positivas que negativas, salvo en dos cuestiones muy importantes de lo primero y otras dos de lo segundo. Respecto al desarrollo de las clases, sobresalió que en contraste con la docencia presencial, relacionaban menos los temas con otras materias y fomentaban menos la creatividad. En cuanto a las actividades de gestión, los alumnos resaltaron que sus profesores los conocían menos y que recurrían más a la inveterada costumbre de impartir clases-cátedra, fundamentalmente apoyadas en tediosos monólogos discursivos.

La negatividad en las opiniones sobre todos estos tópicos se decanta en la sugerencia expresa más reiterada, dirigida a los profesores, de que se habiliten como docentes en técnicas didácticas y métodos de enseñanza para que sus clases sean más dinámicas y participativas (Hernández y Leyva, 2023). No obstante, surge la reflexión de que, al menos en parte, las defi-

ciencias imputables al estilo de docencia se agudizan cuando en la interacción remota por Zoom no se puede presionar a las audiencias para que activen sus cámaras, debido a la precariedad económica en que éstas viven.

Por su parte, el reforzamiento de aprendizajes en la docencia remota sólo superó a la presencial en cuanto a la asignación de tareas, porque la retroalimentación fue similarmente valorada y las asesorías fallaron más en línea, lo mismo que la preocupación por el aprendizaje de los alumnos más desaventajados. Estos resultados subrayan otra de las sugerencias dirigidas abiertamente por los alumnos a sus profesores: que se comprometan más con su trabajo como docentes.

Los resultados de las clases en línea

La investigación educativa usualmente ha buscado evaluar los resultados de programas educativos, centrándose en el cumplimiento de los objetivos institucionales en el mediano y largo plazos, referidos a las trayectorias estudiantiles, al logro académico y la participación laboral de las personas (Robles y Pérez, 2019). Pero esta investigación, enfocada en los alumnos activos, ubicó cuatro aspectos, no todos coincidentes con los intereses de esa corriente de evaluación. Nuestro interés por observar el logro de los aprendizajes esperados por los estudiantes es concordante, pero no lo son nuestras peculiares inquietudes por enfocar los resultados relacionados con las implicaciones económicas y laborales de los cursos, las elecciones académicas que afectan la propia trayectoria educativa o que expresan satisfacción-insatisfacción con las clases, y los aprendizajes éticos y no éticos, subsumidos en los contenidos informales del currículum oculto.

Ética

Desde finales de los años 1960, ha quedado claro que en el proceso de enseñanza-aprendizaje los alumnos aprenden contenidos no planificados, concebidos como conocimientos curriculares implícitos que constituyen lo que se ha dado en llamar “currículum oculto” (Centeno y Grebe, 2021; Jackson, 2001). Una parte de estos conocimientos terminan siendo objetivados en prácticas culturales enraizadas en valores de distinta naturaleza. En la cotidianidad de las experiencias interaccionales que se dan dentro de las aulas, los alumnos atraviesan por procesos en los que veladamente construyen estructuras significativas subyacentes a la conducta humana y a la capacidad de pensar. Las pautas éticas son parte de esa clase de estructuras. Se esperaría que en su paso por la universidad, los estudiantes adquirieran orientaciones conductuales centradas en el valor de la verdad, como guía de actuaciones honestas.

Esta investigación abona al entendimiento de lo que ocurre en las clases en línea sobre el tema de la ética académica del alumnado. ¿Cuáles fueron los contenidos éticos de las clases en línea? La información de la Tabla 7 permite avanzar en la respuesta. Se averiguó si los alumnos faltan menos, igual o más, sin que el profesor se entere, en contraste con lo que ocurre en las clases presenciales. Indagaciones similares se emprendieron sobre la copia en los exámenes y sobre el esfuerzo similar de los estudiantes al realizar trabajo en equipo.

Con los datos obtenidos es posible sostener que las clases en línea tuvieron malos resultados en estas tres cuestiones éticas, de hecho resultaron mucho peores que en las clases presenciales. Definitivamente las opiniones desfavorables superaron con mucho a las favorables, los saldos respectivos de 49, 40 y casi 38 %, sustentan el hallazgo (Tabla 7).

Tabla 7.

¿Qué tanto ocurre lo siguiente en las clases en línea, en comparación con las clases presenciales? Ética

	Menos	Igual	Más	Total
Los alumnos faltan sin que el profesor se entere	15.5	20.0	64.5	100.0
Se copia en los exámenes	19.9	19.9	60.3	100.0
Todos los integrantes de los equipos hacen su mejor esfuerzo	48.7	40.4	10.9	100.0

Fuente: elaboración propia, con base en la encuesta PACLC 2022.

La experiencia docente con la virtualidad de quienes trabajamos en esta investigación afianza la idea de que los alumnos fácilmente faltan, se ausentan o se retiran de una clase por Zoom, sin el conocimiento de la acción por parte del docente. Ocurre esto porque la interacción virtual no se da de igual manera que la presencial. Con la intermediación tecnológica, es débil la vigilancia docente. Los alumnos pueden simular su presencia fácilmente, con acciones realizadas para ocultar su ausencia o su distracción en actividades ajenas a la clase, máxime cuando no están obligados a activar sus cámaras.

La copia en los exámenes, ya sean sumativos o formativos, es otro tema grave desde una perspectiva ética. Vulnera directamente los principios de honestidad e integridad académicas. Los exámenes constituyen mecanismos importantes para apoyar la valoración de los conocimientos adquiridos y del desempeño académico alcanzado, por lo que se espera que sean tomados en serio y que el estudiante no actúe falsamente al responder. Definitivamente, la copia del trabajo ajeno o permitir la copia del trabajo propio queda fuera de los márgenes éticos universitarios.

Adicionalmente, cuando ocurre la copia, queda en entredicho la validez sumativa de las evaluaciones e imposibilita su

uso formativo. Si alguien puede simplemente apropiarse del conocimiento de otras personas sin el mínimo esfuerzo mental, entonces resultará imposible saber cuál es su verdadero avance académico. La observación de los resultados derivados de evaluaciones trastocadas no permite saber verdaderamente qué tanto se han comprendido los contenidos, ya que no reflejan la propia adquisición de conocimientos.

Ahora bien, si (abierta o subrepticamente) la institución admite la copia en las evaluaciones estaría haciendo a un lado el principio de igualdad de oportunidades. Los premios sociales dirigidos a los estudiantes trabajadores y honestos resultarían parecidos a los recibidos por quienes con nulo esfuerzo acreditaron estudios, simplemente copiando trabajos y respuestas de otros. Ello deslegitimaría el modelo educativo, al generar sentimientos de injusticia en parte del alumnado y propiciaría que estudiantes honestos también tomaran atajos a fin de mantener buenas notas, lo cual propagaría la cultura de la deshonestidad académica.

El trabajo en equipo, por su parte, con unos integrantes montados en el esfuerzo de otros, también involucra consecuencias académicas parecidas a las de la copia. Cuando hay alumnos que trabajan menos que sus compañeros, ocultos bajo la ignorancia del docente, también se vulnera la validez de la evaluación, en tanto que ésta no dará cuenta fiel de qué tanto fueron alcanzados los objetivos de aprendizaje ni el nivel del esfuerzo aplicado. Ello puede desmotivar a los miembros más esforzados y sembrar desconfianza entre todos los integrantes del equipo, lo cual podría llevar a la disminución neta en el compromiso con los objetivos académicos.

Logro

La información recabada muestra que los mismos alumnos reconocen que las clases en línea fallan porque los resultados de aprendizaje son más pobres que en la presencialidad,

(continuación)

cuestión ligada a que logran aprobar más fácilmente, aunque dicen que se reprueba con similar frecuencia (Tabla 8). Esto es lo que indican los balances entre las opiniones de acuerdo y desacuerdo registrados por las tres primeras afirmaciones que aparecen en la Tabla 8. El ítem “Se aprende más” captó 55 % más de desacuerdo y “Es más fácil pasar las materias”, 13 % más de acuerdo.

Tabla 8.

¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre los cursos en línea, en comparación con los presenciales?

	Desacuerdo	Ni-ni*	Acuerdo	Total
Se aprende más	66.0	23.1	10.9	100.0
Es más fácil pasar las materias	33.3	19.9	46.8	100.0
Gasté menos dinero	10.3	9.6	80.1	100.0
Es más fácil combinar trabajo con estudios	23.1	21.8	55.1	100.0
Me inscribí a más materias	43.6	17.3	39.1	100.0
Prefiero los cursos en línea	59.0	14.1	26.9	100.0

*Ni acuerdo ni desacuerdo

Fuente: elaboración propia, con base en la encuesta PACLC 2022.

Es entendible que uno de los principales motivos de los débiles aprendizajes en línea, tenga relación con las deficientes interacciones profesor-alumno. Es bien sabido que a pesar de

lo útiles que son las numerosas herramientas para la comunicación remota, es definitivamente imposible emular con ellas la calidad de la comunicación lograda en las interacciones cara a cara. Por ejemplo, resulta prácticamente imposible lograr una visión panorámica fidedigna del conjunto de las microexpresiones del alumnado durante una clase por Zoom, lo cual es fundamental para que el docente identifique a quiénes conviene dirigir preguntas de activación, cuándo es adecuado el compartir comentarios y ofrecer retroalimentaciones. Además, como se ha advertido, frecuentemente las largas horas de clases en línea llevan a la distracción, desmotivación y al cansancio o hartazgo de los estudiantes, y quizá también de los docentes (Hernández y Leyva, 2023).

Economía

Definitivamente, el haber asistido a clases en línea benefició a muchos alumnos en su economía familiar. La afirmación “Gasté menos dinero” captó 70 % más en de acuerdos que en desacuerdos. Este dato significa que alrededor del 80 % del alumnado tuvo ahorros al tomar clases en línea (Hernández y Leyva, 2023). Evidentemente, la asistencia remota no implica gastos extras de transporte, alojamiento o alimentación ni en materiales impresos. Con una buena accesibilidad es suficiente. Disponiendo de anchos de banda y dispositivos electrónicos suficientemente potentes es posible acceder a la información y a las clases desde cualquier lugar y en cualquier momento, lo cual reduce costos y tiempos de viaje.

Como se verá en lo que sigue, otro beneficio económico asociado a las clases en línea fue que buena parte del alumnado pudo contribuir a la economía familiar, gracias a que se le dieron las condiciones académicas para tomar elecciones de participación laboral.

Elecciones académicas y laborales

Las decisiones del alumnado sobre la disposición de sus tiempos académicos y laborales cambiaron durante la vigencia del programa de clases remotas. Los alumnos de las clases en línea tuvieron la oportunidad de gestionar sus vidas de manera diferente a como lo hacían cuando tenían que asistir presencialmente. Dado que tuvieron un ahorro de tiempo en los traslados y menos actividad social por el confinamiento, muchos estuvieron en posibilidad de trabajar además de estudiar y otros pudieron aumentar su carga académica trimestral. Sobre lo primero, esta investigación encontró que a poco más de la mitad, 55.1 %, se le facilitó comprometerse con una combinación de tiempos y roles de estudiante-trabajador (Tabla 8), y que más del 70 % de hecho trabajó al menos un mes mientras tomaba clases en línea.¹ Por otro lado, ya se sabía que en condiciones de normalidad sanitaria, fuera de toda contingencia epidemiológica, una porción importante del alumnado de la UAM-Iztapalapa, 35 %, ya lidiaba con dicha combinación de actividades (Rodríguez y Hernández, 2008, 2017). El amplio contraste de estas cifras evidencia que, definitivamente, el acceso a la virtualidad académica operó como un facilitador del acceso al trabajo.

Sobre la posibilidad que tuvo el alumnado de aumentar su carga académica trimestral, los datos arrojaron que casi 40 % aprovechó para inscribirse a un mayor número de asignaturas del acostumbrado. Esto fue posible gracias a la combinación de la gratuidad educativa con un poderoso aliciente adicional por la institución, al suspender mientras operara el PEER las penalizaciones por reprobar UEA asentadas en el Reglamento de

¹ Esta información se basa en las respuestas captadas por una de las preguntas contenidas en el apartado sociodemográfico del instrumento aplicado para esta investigación, analizada en Hernández y Leyva (2023).

Estudios Superiores² (UAM, 2022). Así pues, con la pandemia se pudo reprobado cualquier número de veces sin consecuencia reglamentaria alguna.

Finalmente, interesa saber sobre los resultados de haber experimentado con la modalidad remota, implicados en las posibles elecciones de los alumnos entre asistir a clases remotas o a presenciales. De acuerdo con la información obtenida, la gran mayoría de los informantes definitivamente no optaría por la modalidad en línea, si tuvieran oportunidad de elegir, porque sólo 27 % reportó preferencias en este sentido.

Es entendible que, si los alumnos tuvieran que elegir, al menos 60 % optaría por las clases presenciales. Como esta investigación ha mostrado, en general sienten que les permite acceder a mejores aprendizajes y a sesiones menos aburridas y más prácticas, además de que disfrutan la interacción social en las aulas físicas. Los intercambios cara a cara con profesores y pares, así como la posibilidad de discutir y recibir retroalimentaciones inmediatas, son beneficios difícilmente asequibles en entornos virtuales, poco interactivos. Adicionalmente, los ambientes de aprendizaje presenciales son motivadores, dado que sólo en ellos existe la posibilidad de recibir ayuda y consejo directos, además de compartir ideas fluidas con los pares.

Conclusiones y reflexiones finales

Sin lugar a dudas, el programa de clases en línea implementado durante la pandemia en la UAM-Iztapalapa cumplió con la encomienda de propiciar la continuidad de las actividades universitarias de docencia-aprendizaje, pero ¿qué repercusiones tuvo en la docencia y cuáles fueron sus resultados, a la luz de la experiencia previa con las clases presenciales? De los análisis

² El Reglamento de Estudios Superiores de la UAM especifica que los alumnos tienen hasta cinco oportunidades para acreditar una UEA: dos en evaluación global, cursando la asignatura, y otras tres en examen de recuperación.

mostrados en el cuerpo de este reporte, sobre las opiniones de los alumnos, se desprende que el trabajo de docencia en línea fue definitivamente bien valorado en cuanto a las actuaciones de preparación de clases, dados los mayores esfuerzos y tiempos de dedicación observados, seguramente propiciados por el obligado aislamiento social. No obstante, fue muy cuestionado por los métodos de enseñanza utilizados, así como por sus deplorables resultados de aprendizaje, tanto en lo concerniente al currículum formal como al oculto, relacionado con la cuestión ética.

Las formas de enseñanza giraron en torno al modelo de clase-cátedra tradicional, inherentemente centrado más en el profesor que en el alumno, quien básicamente jugó un papel de receptor pasivo de información. Por ello, hubo quienes calificaron las clases en línea de aburridas, estáticas o tediosas, y manifestaron que en ellas habían notado menor preocupación por el rezago de los alumnos más desaventajados y menor atención fuera de clase. Quizá estas deficiencias hayan sido más evidentes en el entorno virtual, pero en realidad han representado un gran desafío habitual para la institución, incluso dentro de la normalidad presencial.

En cuanto a los resultados de la docencia en línea, implementada en combinación con la suspensión institucional de toda penalización normativa por reprobar, ésta propició beneficios para dos porciones importantes del alumnado: una (70 %) que, con la necesidad de contribuir económicamente a la solución de dificultades económicas familiares, decidió contender con el doble papel de estudiante-trabajador; y otra (40 %) que, inquieta por avanzar más rápido en el plan de estudios, decidió aumentar su carga trimestral de créditos académicos. No obstante estas ventajas para subpoblaciones específicas, en el mediano y largo plazos, el alumnado en su conjunto tendrá que asumir los importantes perjuicios implicados en el deficiente logro formativo.

Desde la perspectiva de los alumnos, sus aprendizajes fueron considerablemente menores en línea. Dos tercios respondió en

este sentido, aunque reconocieron que era más fácil pasar las materias. ¿Cómo es posible esto, a pesar de haber reconocido que los exámenes tenían similar dificultad? La explicación se encuentra en el terreno de la ética: se les facilitó aprobar, no por haber alcanzado mejores aprendizajes, sino porque en línea era más fácil faltar sin que el profesor se enterara (64.5 %), y porque también era más fácil copiar en los exámenes (60.3 %). Eso se desprende de los análisis de asociación específicos sobre los ítems involucrados.

Al igual que la dimensión sobre el logro en contenidos formales del currículum, la ética de la enseñanza en línea también arrojó saldos desfavorables. Los alumnos reconocieron que, con el debilitado control docente, inherente al uso de las aplicaciones electrónicas, se podía copiar más fácilmente en los exámenes, también faltar o ausentarse de clase, y trabajar en equipo esforzándose menos que otros integrantes. Estos timos éticos no son exclusivos de nuestro contexto cultural, como se puede apreciar en Marzo y Ramírez (2023), Mauri *et al.* (2022), Krambia y Spanoudis (2022) y Chirumamilla (2020).

A la luz de lo encontrado en esta investigación, vale la pena reflexionar sobre la pertinencia de impulsar programas de docencia en línea. No conviene a la institución hibridar la formación universitaria porque estaría abonando a la gestación de una desconfianza social sobre la validez fáctica del título portado por sus egresados, a la hora de participar en los mercados de trabajo. Se sugiere pensar mejor en forjar una institución universitaria virtual paralela, mas no amalgamada a la presencial, enfocada en satisfacer la demanda de un alumnado con necesidades y actitudes específicas, mediante planes y programas enteramente virtuales, operados por plantillas docentes específicamente perfiladas para ese tipo de enseñanza-aprendizaje, y emisora de títulos que amparen explícitamente esa modalidad de formación. Ello evitaría el demérito social de la institución presencial tradicional, cuyo prestigio ha costado tanto trabajo construir.

Referencias

- ARIAS, S., Labrador, N. y Gámez, B. (2019). “Modelos y épocas de la evaluación educativa”. *Educere*, 23(75): 307-322. <<http://bit.ly/3RGsKPZ>>.
- CENTENO, Á. y Grebe, M. (2021). “El currículo oculto y su influencia en la enseñanza en las Ciencias de la Salud”. *Investigación en Educación Médica*, 10(38): 89-95. <<https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.38.21350>>.
- CHIRUMAMILLA, A., Sindre, G. y Nguyen-Duc, A. (2020). “Cheating in e-exams and paper exams: the perceptions of engineering students and teachers in Norway”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(7): 940-957. <<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1719975>>.
- FORMICHELLA, M. (2011). “Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen”. *Revista Educación*, 35(1): 1-36.
- HERNÁNDEZ, J. M. y Leyva, P. M. A. (2023). *La experiencia sobre las clases en línea. El caso del alumnado de Sociología en la UAM-Iztapalapa* (Reporte de Investigación). Documento no publicado.
- JACKSON, P. (2001). *La vida en las aulas* (6ª. ed.). Morata y Paideia.
- KRAMBIA, M. y Spanoudis, G. (2022). “Lessons learned during Covid-19 concerning cheating in e-examinations by university students”. *Journal of Financial Crime*, 29(2): 506-518. <<https://doi.org/10.1108/JFC-05-2021-0105>>.
- LA REPÚBLICA (2019, diciembre 18). “Todo lo que no se mide, no puede progresar”. *La República*. <<https://bit.ly/3PYJPDh>>.
- LEÓN-PORTILLA, M. (2017/1956). *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes* (undécima edición). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- MAURI, M., Vilafranca, I. y José, C. (2022). Compromiso ético y responsabilidad en el contexto universitario. *REIRE Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, 15(1): 1-13. <<https://doi.org/10.1344/reire.36970>>.
- MARZO, N. M. y Ramírez, A. M. (2023). “Comportamientos fraudulentos entre el alumnado de grado en época de COVID-19”. *Revista Complutense de Educación*, 34(1): 145-155.
- MORA, A. (2004). “La evaluación educativa: Concepto, periodos y modelos”. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2): 1-28. <<https://bit.ly/48D50lC>>.
- RODRÍGUEZ, L. J. y Hernández, V. J. (2008). “La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana campus Iztapalapa”. *Actualidades de Investigación en Educación*, 8(1): 1-30.

- SELLAN, M. (2017). "Importancia de la motivación en el aprendizaje". *Sinergias Educativas*, 2(1): 13-19. <<https://doi.org/10.37954/se.v2i1.20>>.
- STUFFLEBEAM, D. L. y Coryn, C. L. (2014). "Daniel Stufflebeam's CIPP model for evaluation: an improvement and accountability-oriented approach". En: D. L. Stufflebeam y C. L. Coryn. *Evaluation theory, models and applications* (309-339). Jossey-Bass.
- STUFFLEBEAM, D. y Shinkfield, A (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA (UAM) (2020). *Proyecto emergente de enseñanza remota* (PEER). Universidad Autónoma Metropolitana. <<https://bit.ly/48DJWe>>.
- _____ (2021a). "La UAM aprobó el Programa de Transición de Enseñanza en la Modalidad Mixta". *Semanario de la UAM*, 3(5): 4-5.
- _____ (2021b, mayo 31). *Informe general de la UAM en la emergencia sanitaria*. <<https://bit.ly/3RM6btf>>.

Perspectivas de la tecnología educativa en la formación y desarrollo de estudiantes universitarios

Alexandro Escudero-Nahón y Emma Patricia Mercado-López

Introducción

La formación y el desarrollo integral en todos los niveles educativos, pero específicamente en el nivel superior, ha sido un tema fundamental desde hace varias décadas porque implica a las nuevas generaciones de profesionales. Las y los universitarios están llamados a enfrentar desafíos de viejo cuño como la desigualdad social o la pobreza, pero también situaciones inéditas como las catástrofes naturales originadas por el calentamiento global, la migración humana o las contingencias sanitarias. Por eso, las instituciones de educación superior (IES) más responsables han incorporado en sus agendas la reflexión seria y continua sobre qué estrategias deben institucionalizarse para cumplir con la formación y el desarrollo integral de las y los universitarios. En este sentido, el tema forma parte de la responsabilidad social de las IES, pero debería involucrar a todos los sectores sociales como las empresas, las industrias y los diferentes niveles de gobierno (Rodríguez-Gómez, 2000).

Lo anterior supone revisiones continuas a los modelos educativos para incorporar nuevos elementos que fortalezcan la formación y el desarrollo universitario (Mei *et al.*, 2023). Uno de los elementos que más ha influido en la evolución de los modelos educativos universitarios recientemente es la tecnología digital; su presencia, cada día más transversal y ubicua, ha provocado cambios radicales en todos los procesos educativos formales. El cambio ha sido tal que incluso se ha puesto a revisión el propio concepto de aprendizaje, porque las máquinas

han demostrado que pueden “aprender” ciertos datos a través de métodos como el *deep learning*, el *big data* y las redes neuronales artificiales (Escudero-Nahón, 2018). Además, la inteligencia artificial está realizando tareas sencillas que solían hacer los seres humanos.

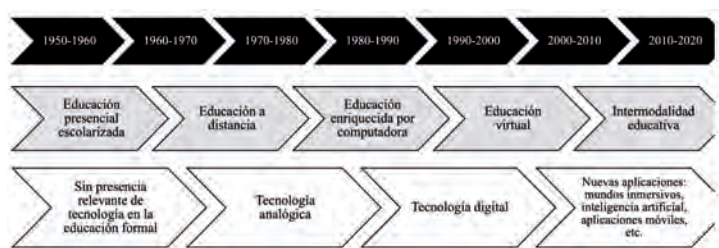
Actualmente, existe un amplio consenso respecto al hecho de que los valores educativos de los modelos universitarios de los siglos XVII al XIX, es decir, propiamente modernos, como la universidad estatal napoleónica, la universidad alemana de Fichte y Humboldt o la universidad norteamericana de Newman, han sido superados por nuevos valores que se contraponen a la “autoridad magisterial”, a la “disciplina férrea” o al “pensamiento burocrático”, propios de aquellos modelos universitarios. En cambio, desde la década de 1960 se ha pugnado por modelos universitarios democráticos, flexibles y con responsabilidad social.

Curiosamente, la tecnología digital fomenta los nuevos valores educativos porque, entre otros aspectos (Morcillo y González, 2020; Palacios-Díaz y Escudero-Nahón, 2021; Vidal-Alaball et al., 2023): a) promueve la formación de competencias y habilidades necesarias para participar en el mercado académico y laboral globalizados; b) facilita la colaboración, la innovación y la solución de problemas debido a que la información digitalizada es de fácil distribución; c) expande el acceso a la educación porque mejora la eficiencia y la personalización del aprendizaje; d) ayuda a superar la brecha digital, que limita la igualdad de oportunidades y el acceso a la información y el conocimiento; e) proporciona herramientas a las instituciones de educación superior para mejorar la calidad de la educación de la comunidad universitaria, reduce costos de inversión y promueve altos niveles de productividad; f) adapta los métodos educativos a ambientes digitales y ofrece atractivos recursos para la enseñanza y el aprendizaje personalizados; g) permite que las y los docentes realicen técnicas didácticas basadas en la colaboración, con acceso a datos

enriquecidos que desafían la capacidad de organización y gestión de las y los alumnos.

De hecho, tradicionalmente la tecnología, analógica o digital, ha tenido presencia en la educación universitaria en México. La evolución y la relación entre tecnología y las modalidades educativas a lo largo de la historia reciente así lo atestiguan (Figura 1).

Figura 1. *Evolución y relación de la tecnología y modalidades educativas*



Fuente. elaboración propia, a partir de Gros Salvat (2018),

Jiménez-Saavedra (2014) y Miklos y Arroyo (2008).

Las modalidades educativas presentadas en la Figura 1 se han transformado debido a que la tecnología, primero analógica y después digital, ha ido evolucionando. Esta trayectoria data ya de casi 80 años. En México, hubo políticas públicas, programas educativos e iniciativas que ahora son referentes institucionales sobre la influencia que la tecnología imprimió en el curso de la historia educativa (Díaz Barriga *et al.*, 2023, p. 12), por ejemplo: a) la Escuela de Radiodifusión de la Primaria para Adultos (1941); b) el Centro de Educación Básica de Adultos y la Telesecundaria (1968); c) el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE) (1971); d) el Sistema de Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México (1972); e) la Preparatoria Abierta (1973).

Todos estos casos son fieles ejemplos de la creación de instituciones educativas por influencia e incorporación de la

tecnología en el sistema educativo formal. Aunque no todos los ejemplos pertenecen propiamente a la educación superior, sí dan cuenta de la importancia de la tecnología como elemento transformador de los modelos educativos.

Ahora bien, en este capítulo defendemos que la presencia de la tecnología en los procesos educativos formales se basó, hasta hace poco, en un paradigma de “incorporación”. Más adelante se presentarán evidencias que sugieren que el paradigma está cambiando. Antes, es menester demostrar que el paradigma de incorporación de la tecnología en los procesos educativos formales dio lugar a sendos programas, políticas públicas e iniciativas educativas que hoy se consideran polémicas por el nivel de inversión económica ejercido y el nivel de los resultados obtenidos (SEP, 2020, p. 40) (Figura 2):

Figura 2. *Políticas públicas y programas institucionales mexicanos para la incorporación de la tecnología en la educación formal*



Notas: COEEBA (Computación Electrónica en la Educación Básica); Red edusat (telesecundaria satelital); ESAD (Programa de Educación Superior Abierta y a Distancia); UNADM (Universidad Abierta y a Distancia de México); PIAD (Programa Piloto de Inclusión y Alfabetización Digital); PID (Programa de Inclusión Digital).

Fuente: Adaptado de SEP (2020).

Los programas, políticas públicas e iniciativas educativas presentados en la Figura 2 no son propiamente de la educación superior. Debido a que el Estado mexicano otorga cierta autonomía a las universidades públicas en aspectos como el diseño

de los modelos educativos y el ejercicio del presupuesto, es difícil acceder a datos sensibles sobre el nivel de inversión ejercido en las IES. Sin embargo, a partir de la información de la Figura 2 es posible deducir que la incorporación de la tecnología educativa en la educación formal ha tenido una relación directa con las propuestas educativas y políticas sexenales, más que una visión educativa de largo alcance. Por eso, en los sexenios de 1982-1988 y 1988-1994, correspondientes a la presidencia de Miguel de la Madrid Hurtado y de Carlos Salinas de Gortari, respectivamente, surgieron MicroSep y COEEBA; entre 1994-2000, que corresponde a la presidencia de Ernesto Zedillo Ponce de León, surgieron Red Escolar y Red EDUSAT; en la presidencia de Vicente Fox Quesada (2000-2006) se popularizó Enciclomedia; entre 2006 y 2012, Felipe Calderón Hinojosa institucionalizó Habilidades digitales para todos, ESAD y UNADM; Enrique Peña Nieto, por su parte, propuso entre 2012 y 2018: PIAD, Telebachillerato comunitario, Prepa en línea SEP, Plataforma México x y PID.

Esta lógica sexenal ha influido en la educación superior: el paradigma para incorporar la tecnología educativa en los procesos educativos formales ha estado sujeto a propuestas partidistas, con las que se hacen inversiones ingentes sin prever que las políticas públicas requieren formar a profesores que entiendan el contexto del uso de las tecnologías, reproduzcan, mejoren e innoven sus potenciales y tengan recursos para conocer al alumnado (Ponce, 2019, 2020; Ponce *et al.*, 2021). Generalmente, el paradigma de la incorporación de la tecnología digital en las IES iniciaba con una fase de inversión, implementación, capacitación y abandono. En cuanto surgía una nueva tecnología con flamantes promesas, se reactivaba el paradigma. Lo anterior se hizo patente con los resultados del estudio *La integración de la tecnología al Sistema Educativo Mexicano: Sin plan ni rumbo* (Azamar, 2016), texto en el que la autora concluye que el principal interés de los gobiernos mexicanos ha sido la disminución de su carga en el erario público, por lo que los planes sexena-

les implementados se han basado en el control y la disminución paulatina que tiene la población para acceder a este servicio y derecho. Además, el estudio indica que el Estado no se ha enfocado en la creación de programas de apoyo, capacitación y mejoramiento en las capacidades de los docentes en el ámbito tecnológico. Por ejemplo, la implementación de Enciclomedia se realizó sin un diagnóstico adecuado que buscara mejorar realmente las condiciones de los estudiantes (Azamar, 2016: 23), pero sí hubo una inversión ingente en dispositivos tecnológicos que hoy yacen “arrumbados” en las aulas.

Sin embargo, desde principios del siglo XXI ha habido una expansión importante de Internet y de tecnologías que operan con el servicio “en la nube”. Esto quiere decir que las y los usuarios pueden acceder a servicios en línea con costos relativamente bajos. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) informaron –en la edición 2022 de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH)– que, desde el 2015, cada vez hay más acceso y uso de la tecnología digital e Internet en México.

En ese estudio, se estimó que en 2022 hubo 93.1 millones de personas usuarias de Internet, lo que representó 78.6 % de la población de seis años o más. El aumento fue de 3 % respecto a 2021 (75.6 %). Por otro lado, durante el 2022, en el ámbito urbano, 83.8 % de la población de seis años o más utilizó Internet, mientras que, en el ámbito rural, 62.3 % de la población usó esta herramienta (INEGI-IFT, 2022: 1-2). En otras palabras, la brecha de acceso a Internet y sus servicios asociados se está cerrando paulatina y lentamente.

Asimismo, el estudio advierte que todos los grupos sociales están siendo beneficiados con este acceso ampliado. En cuanto a los hombres por grupos de edad, en 2022, los de seis a 11 años experimentaron aumento notable en el uso de Internet en comparación con 2019, con participaciones de 73.1 % y un incremento de 10.9 %. El grupo de 55 años o más tuvo

una participación de 49.0 %, con un avance de 12.1 %. De forma similar, para las mujeres, los grupos de edad de 45 a 54 años y 55 años o más mostraron incrementos destacados. Las mujeres de 45 a 54 años registraron una participación de 79.6 % y un aumento de 14 %. Las de 55 años o más tuvieron una participación de 46.4 % y un crecimiento de 14.8 %, entre ambos años (INEGI-IFT, 2022: 4-5) (Figura 3). Si la tendencia continúa como hasta ahora, en breve el acceso y uso de la tecnología digital mostrará niveles muy similares respecto a la edad y el género.

Figura 3. *Usuarios de Internet según grupo etario y género (2019 y 2022)*



Fuente: INEGI (2022: 4).

El grupo de 18 a 24 años es el que más ha crecido de 2019 a 2022. Este grupo etario es propiamente universitario. Lo anterior da cuenta de que las IES y las y los universitarios tienen casi completamente garantizado el acceso a Internet y a ciertos servicios en línea.

Respecto al porcentaje de usuarios por entidad federativa, los resultados son esperanzadores porque la media nacional ha crecido, aunque el sur-sureste mexicano continúa siendo la región más deprimida (Figura 4). Todos estos datos confirman que, eventualmente, la población mexicana tendrá un acceso amplio a Internet, a los servicios en línea y a los dispositivos digitales.

Uno de los factores que, recientemente, más ha influido en la evolución de los modelos educativos universitarios es la tecnología digital. Su presencia, cada día más transversal y ubicua, ha provocado cambios radicales en casi todos los procesos educativos formales. Por ejemplo, en la didáctica, en la formación de competencias y en la evaluación. La influencia de la tecnología digital ha sido tal que incluso se están reformulando conceptos como “aprendizaje” o “inteligencia”, que solían considerarse prerrogativas humanas (Escudero-Nahón, 2022).

Figura 4. *Usuarios de Internet según entidad federativa (2022)*



Fuente: INEGI (2022: 10).

La tecnología digital permite que la información que antaño era creada y custodiada sólo por las y los docentes, hoy pueda ser generada, compartida y transformada por varios miembros de la comunidad educativa de maneras relativamente rápidas y sencillas. Por ejemplo, diversos estudios han encontrado que las y los estudiantes actualmente viven conectados a los servicios de Internet; son interactivos y rápidos en el uso de las nuevas tecnologías y se actualizan permanentemente. Suelen cooperar mucho en línea: comparten información por varios canales en distintos formatos, aprenden colectivamente. Su modelo de aprendizaje es el de la “Web Social”, esto es, aprenden en colaboración. Para ellos es natural el intercambio constante de

información por varios canales y en formatos diversos. Su problema no es la falta de información o de acceso a conocimientos especializados, sino precisamente todo lo contrario. Lo que realmente necesitan son herramientas que les ayuden a fomentar su capacidad crítica y desarrollar su propia perspectiva de la realidad. Por eso se considera que las antiguas jerarquías educativas han sido irreversiblemente minadas y, en cambio, operan actualmente las “redarquías” educativas (Cabrera, 2017).

Esta situación, entre otras, está cambiando el otrora paradigma de incorporación de tecnología educativa que caracterizó a la educación formal mexicana durante el siglo xx. Este cambio puede fecharse con la popularización de Internet y el surgimiento de la web 4.0 a principios de la segunda década del siglo xxi. A partir de entonces, las aplicaciones digitales ofrecieron una interacción más intuitiva y predictiva a sus usuarios. Asimismo, permitieron la creación de contenidos digitales bien personalizados de manera relativamente sencilla. Esto fomentó el desarrollo de novedosas aplicaciones digitales educativas, como los Cursos Masivos Abiertos en Línea (MOOC, por sus siglas en inglés) o los micro cursos. También permitió el surgimiento de otras opciones que, si bien no son propiamente educativas, sí pueden adecuarse para este objetivo, como las aplicaciones móviles, las redes sociales y, recientemente, la inteligencia artificial.

En el caso específico de los MOOC, estudios recientes han identificado que estas plataformas educativas, como Coursera, Udemy, Udacity y EdX, reciben millones de estudiantes cada año. Han mantenido desde el año de su surgimiento –el 2008– un volumen de inscripciones ascendente, principalmente por parte de comunidades universitarias (Sued, 2022). Su oferta educativa está principalmente dirigida a satisfacer necesidades educativas concretas, específicas y prácticas para competir en el mercado laboral. A 15 años del surgimiento de los MOOC, estas sofisticadas plataformas educativas no han transformado la educación superior, pero cada día alojan más cursos de universi-

dades de reconocido prestigio, porque muy pocas universidades poseen una plataforma de MOOC que pueda competir con estas empresas. En definitiva, se está configurando una conveniente simbiosis entre la educación superior y los MOOC.

México es uno de los países latinoamericanos donde más ha crecido la descarga de aplicaciones móviles educativas. En el 2021 hubo 27 millones de nuevas instalaciones de aplicaciones en los dispositivos móviles, entre las que destacaron: Google Classroom, Duolingo, Photomath, Moodle, Brainly, U-Dictionary, Toca Life World, Miga Town, ¡Kahoot!, Gauthmath, Mathway y Edmodo. Esto supuso un crecimiento de 54 % en comparación con el 2020 (AppsFlyer y AppAnnie, 2021). Estas aplicaciones se caracterizan por actualizar sus contenidos continuamente, ofrecer experiencias lúdicas y diferentes tipos de licencia basadas en el modelo *software as a service* (SAAS), que comprende alojamiento de datos “en la nube”, operación sin conexión a Internet y rápida resolución en el intercambio de datos, entre otras. Curiosamente, tampoco existen aplicaciones móviles netamente educativas diseñadas por universidades que puedan competir contra estas versátiles propuestas empresariales. También en este caso los usuarios están consolidando una cómoda fusión entre la educación superior y las aplicaciones móviles privadas.

La “microcredencialización” es una de las prácticas educativas que representa con más fidelidad la relación estrecha entre los sectores lucrativos, como las industrias o las empresas, y las universidades, que tradicionalmente no se han caracterizado por ese motivo (Pelletier *et al.*, 2022). Este tipo de credencialización o certificación es el resultado de un peculiar proceso educativo basado en la entrega de información en pequeñas dosis y de manera expedita, llamado microcursos. El concepto surgió en el sector empresarial y es allí donde más ha evolucionado. Actualmente, los microcursos suelen realizarse con videos que no superan tres minutos de duración (Palacios-Díaz y Escudero-Nahón, 2022). Pero, además, los microcursos se han adaptado a los MOOC y a las aplicaciones móviles. Por su versa-

tilidad, esta opción educativa se considera una de los máximas exponentes del sistema digital (Lee *et al.*, 2021). Recientemente, las estrategias de microaprendizaje están articulándose con el aula invertida debido a que la simbiosis ha presentado buenos resultados educativos (Escudero-Nahón y Mercado-López, 2019; Mercado-López, 2020).

Las redes sociales han sido un tema recurrente en los estudios de tecnología educativa. Su aparición, evolución y diversificación ha sido tal, que aún merecen mucha atención. En 2022, en México se registraron 94 millones de usuarios de redes sociales; es decir, un 73 % de la población total. El tiempo promedio al día que los internautas invierten en sus redes sociales asciende a tres horas con 21 minutos (Meltwater y We Are Social, 2023). Las cinco redes sociales más utilizadas en México son Facebook, WhatsApp, Instagram, YouTube y TikTok, el 10 % de las descargas e intercambio de documentos está relacionado con libros digitales. Si bien las redes sociales no son usadas para tomar cursos (salvo en el caso de YouTube), sí son el medio predilecto para que las instituciones educativas realicen publicidad o promoción al respecto. En otras palabras, las redes sociales son el punto de confluencia de los prospectos y futuros clientes de las opciones educativas no formales.

El caso de la inteligencia artificial es, hasta el día de hoy, excitante y atemorizante a la vez. Esta aplicación de la tecnología digital es capaz de mantener un diálogo con los seres humanos con altos niveles de entendimiento semántico e, incluso, con capacidad de decisión propia y reacción oportuna. Todas éstas, características fundamentales de la docencia humana. Si bien aún no se ha consolidado ningún proyecto de carácter educativo con el uso explícito de inteligencia artificial, los organismos internacionales especializados ya han llamado la atención para que los sistemas educativos formales estén listos para: a) aprender “con” la inteligencia artificial; b) aprender “sobre” la inteligencia artificial; c) aprender “a prepararse para” la inteligencia artificial (UNESCO, 2023).

El desarrollo de la inteligencia artificial (IA) no es un proceso reciente. A lo largo de décadas, diversas innovaciones tecnológicas han permitido el desarrollo de máquinas o programas que simulan la inteligencia humana. Todas ellas se han encaminado a percibir, reconocer, reaccionar, aprender y resolver problemas con métodos que emulan los procesos de pensamiento humano. Mientras estos avances estuvieron confinados en los laboratorios de desarrollo sólo fueron percibidos como una curiosidad exótica (Casri, 2022), pero ahora que tienen influencia directa en las actividades productivas, han provocado cierto nerviosismo popular.

Aunque desde hace décadas existen diversas aplicaciones de inteligencia artificial, la polémica se ha originado por la aparición de un *chatbot* en específico: ChatGTP. Esta aplicación se caracteriza por ser de dominio público, por ser capaz de mantener una conversación con usuarios humanos y por producir textos. En el ámbito universitario esto provocó una inquietud generalizada (Lo, 2023). Aunque *ChatGTP* tiene el potencial de servir como asistente para el profesorado (por ejemplo, para generar materiales del curso y brindar sugerencias) o como tutor virtual para estudiantes (por ejemplo, para responder preguntas y facilitar la colaboración), hay desafíos asociados a su uso (por ejemplo, evitar información incorrecta o falsa y eludir los detectores de plagio) (Sok y Heng, 2023).

Inmediatamente después de la aparición de ChatGTP, surgieron otras aplicaciones en competencia. El debate educativo se exacerbó y la mayoría de las IES generaron *webinars*, cursos, foros, etcétera, para analizar qué medidas inmediatas podrían actualizar los métodos de evaluación y las políticas institucionales (Zhai *et al.*, 2021).

Todas estas innovaciones digitales están provocando un cambio de paradigma respecto a la relación que la educación superior había mantenido históricamente con la tecnología educativa. Parece que es más fácil que la educación superior salga a buscar las opciones digitales idóneas para sus obje-

tivos educativos, se sirva de ellas y enriquezca sus procesos formales, en lugar de incorporarlas y estabilizarlas en el currículum.

Dicho todo lo anterior, es menester preguntarse si las nuevas condiciones tecnológicas, si la evolución del paradigma de incorporación de la tecnología educativa, y si las nuevas prácticas de aprendizaje de la comunidad universitaria han sufrido algún cambio relevante que requiera reformular las estrategias de formación y desarrollo de la comunidad universitaria.

Método

Este estudio de enfoque cualitativo y alcance exploratorio identificó cuál es el principal problema de un grupo de alumnos de Ingeniería de Software de una universidad autónoma estatal frente al uso de la tecnología educativa y qué hacen diariamente para resolverlo.

Los estudios exploratorios en el ámbito de la tecnología educativa suelen ser bien conducidos con enfoques cualitativos debido a que el objetivo principal es obtener información de calidad respecto a los problemas que las personas tienen con el uso de la tecnología digital y cómo los resuelven, si es el caso (Escudero-Nahón y Palacios-Díaz, 2022). A partir de esta fase exploratoria suelen proponerse más investigaciones de carácter mixto para ir resolviendo problemas específicos.

Participantes

Participaron cuatro alumnos y una alumna de primer semestre de Ingeniería de Software de una universidad autónoma estatal. Las edades de los participantes oscilan entre los 17 y los 19 años. Los cinco participantes pertenecen al mismo grupo de esa ingeniería y tienen que realizar tareas universitarias muy semejantes porque reciben docencia de los mismos profesores. Dos de los cinco participantes no son oriundos de la ciudad donde estudian, de manera que no viven con su familia.

Instrumentos de recolección de información

Se aplicó un grupo de enfoque para conocer cuál es su principal problema en relación con el uso de tecnología digital y el proceso de formación y desarrollo que actualmente experimentan en su carrera y cómo resuelven ese problema, si es el caso. El y la autora de este artículo condujimos el grupo de enfoque a partir de preguntas no estructuradas: en su formación universitaria ¿qué papel tiene la tecnología digital?; ¿qué problemas tienen frente a la tecnología digital y cómo resuelven esos problemas, si es el caso?; ¿fue imprescindible contar con un dispositivo digital para iniciar sus estudios universitarios?; ¿acuden a fuentes externas a la universidad para aprender?; ¿qué plataformas, recursos, etcétera, usan?; ¿están dispuestos(as) a pagar el uso de esas fuentes externas?; ¿comparten cuentas para beneficiarse de los costos?; ¿compran licencia de software especializado?; ¿les gusta “la gamificación” de sus asignaturas?; ¿qué opinión tienen de que en las carreras relacionadas con el desarrollo de software, no haya tantas mujeres?; ¿usan materiales no digitales para estudiar, como libros en papel, cuadernos?; ¿compran libros de texto?; ¿qué puede mejorar su formación universitaria en relación con la tecnología digital?

Procedimiento

El grupo de enfoque se desarrolló en una sola sesión, con una duración de 25 minutos. La participación fue voluntaria y anónima. Se grabó la sesión y posteriormente se transcribió completamente. Primero se realizó la codificación abierta y después la codificación axial, de acuerdo con los lineamientos de la teoría fundamentada (Flick, 2019; Gibson y Hartman, 2014). Posteriormente, se realizó una discusión de los principales hallazgos con la literatura especializada disponible.

Consideraciones éticas

Se han considerado los siguientes principios éticos en la realización de la investigación (vv.AA., 2014):

No maleficencia: los sujetos implicados en el estudio no tuvieron ningún tipo de repercusión física, psicológica, laboral o cualquier otra. La información que de ellos se obtuvo para el desarrollo de la investigación fue manejada estrictamente de forma privada.

Beneficencia: se darán a conocer a todas las personas relacionadas con este proyecto, los resultados del mismo. De igual forma, la información obtenida de este estudio será dada a conocer al público en general, con el objetivo de constituir una base que permita formar a estudiantes universitarios desde nuevas perspectivas.

Autonomía: toda persona a la que se dirigió este proyecto tuvo por sí misma la facultad de elegir participar o no. Asimismo, fueron libres de retirarse del proyecto en cualquier momento.

Resultados

El principal hallazgo radicó en el hecho de que las prácticas educativas de la comunidad universitaria sugieren que se está conformando un nuevo paradigma de tecnología educativa. A diferencia del paradigma del siglo pasado, cuando las universidades estaban enfocadas en integrar la tecnología a los procesos educativos formales, actualmente los miembros de la comunidad universitaria “salen a buscar” los recursos apropiados para enseñar, aprender y evaluar lo aprendido.

Este nuevo paradigma, que podría considerarse como de “uso reticular” presenta algunas ventajas como un abaratamiento en el uso de recursos didácticos enriquecidos o un papel más activo de los aprendices; pero simultáneamente presenta algunas desventajas como una desintegración de los procesos institucionales de diseño de material didáctico y una pérdida de autoridad del docente porque frecuentemente es superado por otras fuentes de enseñanza.

Si esta tendencia continúa, será necesario diseñar nuevas políticas públicas de formación y desarrollo de estudiantes uni-

versitarios que admitan fuentes externas a las instituciones y criterios para evaluarlas con una orientación pedagógica integral.

Codificación abierta

La codificación abierta fue un proceso fundamental en esta investigación cualitativa porque implicó el examen minucioso de los datos ofrecidos en los relatos para identificar y conceptualizar sus significados. Consistió en segmentar o fracturar el texto en partes para identificar patrones reconocibles y capturar la esencia del relato mediante frases cortas o palabras. Este proceso permitió explorar las posibilidades de manera sistemática y flexible, equilibrando el desarrollo y la emergencia de nuevos significados. La codificación abierta fue el primer momento del análisis cualitativo y resultó crucial para la generación de categorías que posteriormente fueron utilizadas en la codificación axial. Las categorías creadas pueden ser revisadas en el Tabla 1.

Tabla 1.
Codificación abierta

Preguntas en el grupo de enfoque	Categoría(s) relevantes	Definición
En su formación universitaria, ¿qué papel tiene la tecnología digital? ¿Fue imprescindible contar con un dispositivo digital para iniciar sus estudios universitarios?	Costes de la tecnología digital	Las carreras que están enfocadas al uso de tecnología digital como ejercicio profesional son costosas porque los dispositivos son caros Esto podría ser un elemento definitorio para elegir una carrera
	Requerimiento de tecnología digital	Las carreras enfocadas al uso de tecnología digital requieren que los alumnos(as) cuenten con un dispositivo personal. Esta adquisición se hace antes o tras el ingreso a la carrera, pero es inevitable

(continuación)

Preguntas en el grupo de enfoque	Categoría(s) relevantes	Definición
¿Qué problemas tienen frente a la tecnología digital y cómo resuelven esos problemas, si es el caso? ¿Acuden a fuentes externas a la universidad para aprender?	Falta de información en formato digital	Hay asignaturas que tienen poca información digitalizada y disponible en línea. Y debido a que la comunidad universitaria ya no suele comprar libros impresos, se resuelve ese problema con el acceso a bases de datos científicos
	Exceso de información en formato digital	Hay asignaturas que tienen un exceso de información digitalizada y disponible en línea. Para este caso, es necesario que conozcan qué bases de datos tienen más reputación. Además, requieren ejercer un pensamiento crítico al respecto
¿Qué plataformas, recursos, etcétera, usan?	Conocimiento de bases de datos	Conocen las bases de datos por diversas vías: con profesores de niveles educativos previos a la ingeniería; con la ayuda de pares o con información en las redes sociales
¿Están dispuestos(as) a pagar el uso de esas fuentes externas? ¿Comparten cuentas para beneficiarse de los costos?	Acceso a fuentes externas a la universidad	Para reforzar sus conocimientos universitarios, suelen visitar fuentes externas a los recursos universitarios, como plataformas empresariales de cursos
	Requerimiento de más fuentes de conocimiento	Las condiciones laborales requieren que accedan a otras fuentes de conocimiento que superan lo ofrecido en las IES
	Pago de recursos externos a la universidad	Suelen aplicar estrategias de pago para acceder a conocimientos externos a la universidad. Por ejemplo, pago grupal de cursos, pero acreditación de una sola persona; solicitud de becas a plataformas empresariales de cursos

(continuación)

Preguntas en el grupo de enfoque	Categoría(s) relevantes	Definición
¿Compran licencia de software especializado?	Acceso a redes sociales	Es común que accedan a canales de YouTube para obtener información académica
	Acceso a blogs	Es frecuente que accedan a blogs para hacer preguntas específicas sobre dudas de sus asignaturas
	Búsqueda de alternativas gratuitas	Suelen buscar alternativas de software, aunque pierdan funcionalidades en el software
	Sin pago de software especializado	No suelen pagar por software especializado

Fuente: elaboración propia.

Codificación axial

La codificación axial fue el segundo proceso de esta investigación cualitativa y consistió en relacionar entre sí las categorías generadas en la codificación abierta. El objetivo principal fue hacer una representación gráfica de las relaciones que guardan las categorías principales. Esta codificación se realizó alrededor del eje de una categoría principal que articuló otras subcategorías. En este procedimiento de análisis suelen utilizarse familias de códigos para apoyar el proceso de codificación axial. En este caso, se utilizó la familia de las C's, que refiere a: Causa-Problema-Consecuencia (Glaser, 1992) (Figura 5). Dependiendo de la profundidad esperada en el estudio, la codificación axial ayuda en el ordenamiento de categorías, en la explicación de un problema o en la generación de teoría fundamentada en datos. En este estudio se obtuvo el ordenamiento de las categorías: causa del problema –principal problema– consecuencia del problema (Figura 5).

La codificación axial fue un proceso importante para ordenar las categorías de la codificación abierta y para reagrupar los datos que se fracturaron durante esa primera codificación. La codificación axial se condujo de manera inductiva y deductiva para descubrir relaciones entre las categorías. Mientras que la codificación abierta implicó la segmentación del texto en partes para identificar patrones y capturar la esencia del relato mediante frases cortas o palabras para explorar las posibilidades de manera sistemática y flexible, equilibrando el desarrollo y la emergencia de nuevos significados, la codificación axial consistió en la búsqueda activa y sistemática de la relación que guardaban las categorías entre sí (Weiss, 2017). De esta manera se hizo una representación gráfica de las categorías emanadas en la codificación abierta (Figura 5).

Figura 5. *Codificación axial: familia de códigos: Causa-Problema-Consecuencia*



Fuente: elaboración propia.

De manera sintética se puede mencionar que la carrera específica de Ingeniería en Software, a la cual pertenecían los participantes, sí requiere que se cuente con dispositivos digitales. En este sentido, el hardware es una condición de posibilidad de los estudios universitarios. Pero el primer problema que enfrentan las y los estudiantes es la necesidad de contar con un dispositivo personal:

Yo, personalmente, sí tuve que invertir en una laptop porque en la preparatoria yo ensamblé una de escritorio...

entonces pues no podía traerme mi computadora de escritorio para acá, entonces tuve que hacer la inversión en una laptop para poder trabajar (informante 3).

Si bien la adquisición de hardware es uno de los problemas más relevantes respecto al acceso a los servicios de tecnología digital, debido a la edad, a los intereses de los participantes y a la carrera que cursan la mayoría de ellos suelen contar con algún dispositivo digital. En realidad, el hallazgo de este estudio radica en el hecho de que, una vez que cuentan con el hardware adecuado, enfrentan el problema de que hay un exceso de información en Internet y no cuenta con criterios para elegir la mejor opción, al mismo tiempo que las asignaturas universitarias generalmente no cuentan con material didáctico enriquecido:

En la materia de legislación, una vez dejó una tarea y se encontraba muy poca información de lo que había pedido. Y era difícil porque eran cosas que era básico saber. Encuentro los dos extremos: hay poca información y exceso de información. O sea, cuando hay mucha información también cuesta trabajo encontrar información confiable, a veces saber elegir es complicado (informante 1).

Ambas situaciones, es decir, el hecho de que las asignaturas universitarias no cuenten con recursos didácticos enriquecidos y que al buscar información en Internet haya un exceso de información, los ha conducido a consumir plataformas, cursos, recursos, etcétera, que no son propiamente universitarios o ni siquiera propiamente educativos, pero que con ciertas adecuaciones sirven al propósito de cursar la Ingeniería en software:

Yo encontré Google Académico cuando los maestros decían: “no traigan información de Wikipedia...” y, personalmente, yo le pregunto a mi compañero cuando tengo dudas. No sé, por ejemplo, yo en programación, soy de

usar Udemy. Considero que tenemos la necesidad de estar actualizando, no es para demeritar a los profesores, pero queriendo o no queriendo tenemos que investigar por nuestra cuenta y realizar trabajos fuera de la universidad, buscando las herramientas más viables. YouTube también es bueno para empezar... (informante 2).

Por lo anterior, de manera voluntaria o involuntaria, las y los estudiantes están buscando información, fuentes, plataformas, recursos, etcétera, fuera de la universidad. Sin embargo, esta situación no les resultaba indeseable, sino que la interpretaban como una oportunidad para adiestrarse de manera personal y en grupo, en cierto tipo de preparación para el mercado laboral, que consideran demandante, exigente y rápidamente cambiante. Para poder llevar a cabo lo anterior, diseñan estrategias que les permitan costear procesos educativos en plataformas digitales, como usar una licencia entre varias personas o tomar un curso de manera grupal, aunque sólo uno de ellos obtenga el certificado oficial.

Discusión y conclusiones

El uso de la tecnología digital se ha popularizado en casi todos los niveles educativos de la educación. La literatura especializada ha mostrado mucho interés, por ejemplo, en saber qué papel juegan las redes sociales, como Facebook, Instagram, WhatsApp, Twitter, en la enseñanza de contenidos ligados a la educación formal (Giraldo *et al.*, 2021). Los resultados de esos estudios muestran aspectos positivos y negativos. Un hallazgo positivo consiste en que el uso de las redes sociales en la educación permite una continuidad educativa ante contingencias de todo tipo, como la contingencia sanitaria de COVID-19, cuando las escuelas debieron cerrar sus instalaciones, pero no podían parar las clases. El aspecto negativo es que esas redes sociales son altamente distractoras.

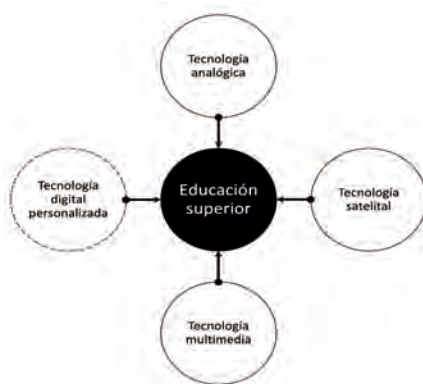
Otro aspecto que ha llamado la atención en la literatura especializada ha sido el trabajo colaborativo que espontáneamente se

produce con el uso de recursos digitales que no son propiamente universitarios (Cabero *et al.*, 2016; Lee y McLoughlin, 2008). Este tipo de estudios coinciden en que es fundamental empoderar a los estudiantes con libertad y autonomía para seleccionar y personalizar las herramientas y la tecnología disponibles en Internet. Además, es importante permitirles determinar la mejor manera de utilizar la tecnología para apoyar su aprendizaje. Esos mismos estudios aclaran que, si bien el aprendizaje “centrado en el estudiante” se ha popularizado en las últimas décadas, la adopción de herramientas de software social impulsadas por pedagogías apropiadas puede ofrecer una oportunidad para que este objetivo se haga realidad.

Respecto al ámbito económico, se ha dicho antes en este texto que la tecnología analógica y las fases incipientes de la tecnología digital requerían altos costos de producción. Además, sus características estructurales no permitían retroalimentación oportuna, interacción intuitiva ni posibilidad de que el usuario produjera contenidos personalizados. Por eso, el paradigma de la incorporación de la tecnología digital tuvo mucho sentido. Si la mayoría de las IES estaban financieramente impedidas para crear contenidos analógicos, satelitales, multimediales o digitales, no había otra opción que incorporar esos servicios y productos en los procesos educativos. Entonces, el paradigma de la incorporación de la tecnología educativa en la educación superior estuvo definido en gran medida, por las limitaciones propias de la madurez de la tecnología analógica y digital (Figura 6).

Sin embargo, conforme la tecnología digital avanzó, los costos de producción de contenidos digitales se volvieron relativamente asequibles, personalizados y sencillos de realizar. Además, ahora pueden realizarse con dispositivos móviles y sin una imperiosa necesidad de dominar el lenguaje audiovisual. Pero, sobre todo, pueden ser realizados por cada persona en particular, con estilos y propósitos propios. Y una vez creados esos contenidos enriquecidos, es fácil ponerlos a disposición “en la nube”, para hacer un uso reticular de ellos (Figura 7).

Figura 6. Paradigma de incorporación de la tecnología digital en la educación superior



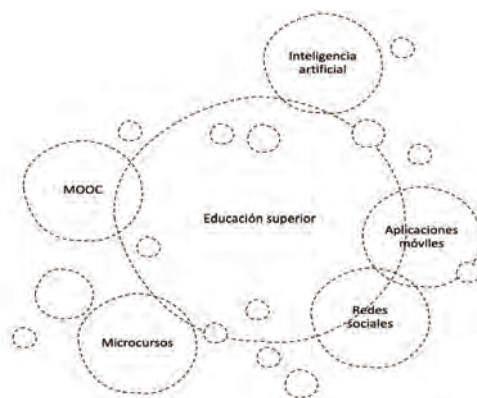
Nota: la línea punteada en el círculo titulado “Tecnología digital personalizada” hace referencia a la transculturación emergente.

Fuente: elaboración propia.

El hecho de que estas aplicaciones educativas puedan consultarse “en la nube”, personalmente y en cualquier momento, abarata enormemente la inversión para las instituciones educativas. Ni qué decir sobre la libertad que representa para el personal docente elegir, entre esta pléyade de opciones digitales, las idóneas para sus objetivos educativos.

Por todo lo anterior, es decir, por la evolución propia de la tecnología digital, que actualmente permite que sus usuarios también sean productores; por la facilidad de consumirla de manera personal, en cualquier momento, de cualquier manera y con gastos relativamente asequibles; y por la sensación de libertad de elección que ofrece a las comunidades educativas, da la impresión que es más conveniente desplazar la antigua preocupación de incorporar estas innovaciones digitales en la educación superior y, mejor, sumarse al concierto de propuestas, pero sin perder el objetivo primordial: obtener resultados educativos.

Figura 7. *Paradigma de uso reticular de la tecnología digital en la educación superior*



Fuente: elaboración propia.

Así, las nuevas opciones que brinda la tecnología digital introducen además de estimulantes beneficios instrumentales, la necesidad de reformular los marcos teóricos para comprender cómo serán transformadas las IES y cómo podrían reformularse las estrategias de desarrollo y formación de las y los universitarios. Por lo pronto, es más fácil, más barato y atractivo, para alumnos y docentes, consumir en plataformas no universitarias recursos digitales enriquecidos, que crearlos ex profeso para las asignaturas de la educación formal. Al respecto, la literatura especializada coincide en que, si bien estos recursos tecnológicos presentan un desafío para las universidades, que deben determinar cuáles son necesarios y deseables y cómo implementarlos, será en última instancia inevitable usarlos, de manera ética, en beneficio de los estudiantes. La universidad del futuro tendrá que diseñar criterios para convivir con recursos digitales enriquecidos (Mairal, 2022). De hecho, como lo demostró este estudio, ahora los alumnos ya están haciendo uso de esos recursos, pero sin orientaciones pedagógicas claras ni adecuadas.

En conclusión, la expansión sostenida de Internet, la paulatina reducción de la brecha digital, la oferta de recursos

académicos no institucionales enriquecidos y las prácticas educativas de las y los alumnos, están cambiando el paradigma de la tecnología educativa en las IES. Actualmente, el uso reticular de muchos recursos ajenos a las IES podría exigir que se haga una valoración sobre la necesidad de incorporar criterios y orientaciones pedagógicas en los modelos educativos universitarios para admitir que, conjuntamente con las IES, hay empresas, organizaciones civiles, personas y alumnas y alumnos que generan recursos enriquecidos que podrían fortalecer la formación y el desarrollo universitario.

Hace falta más investigación empírica para conocer si las IES están dispuestas a realizar ese ajuste conceptual en sus modelos educativos universitarios o si ya existen iniciativas al respecto.

Referencias

- APPSFLYER y AppAnnie. (2021). *State of App Marketing Latin America 2021*. <<https://bit.ly/TheStateofAppMktLatam>>.
- AZAMAR, A. A. (2016). “La integración de la tecnología al Sistema Educativo Mexicano: Sin plan ni rumbo”. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 72: 11-25.
- CABERO, A. J., Barro,, J., Llorent, C. M. del C. y Yanes. C. (2016). “Redes sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación: aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias”. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 51: 2-23.
- CABRERA, J. (2017). *Redarquía: Más allá de la jerarquía*. Rasche / redarquia.net.
- CASRI, J. (2022). “Kasparov entre las máquinas: 25 años de una derrota”. *El Viejo topo*, 413(junio): 48-55.
- DÍAZ BARRIGA A., F., López, B. E. A., Morales, M. L., Heredia, A., López Ramírez, J. L. y Castañeda, S. F. (2023). *Políticas digitales en educación en México. Tendencias emergentes y perspectivas de futuro*. UNESCO / UNICEF. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384960>>.
- ESCUDERO-NAHÓN, A. (2018). “Redefinición del ‘aprendizaje en red’ en la cuarta revolución industrial”. *Apertura*, 10(1): 149-163. <<https://doi.org/10.32870/Ap.v10n1.1140>>.

- _____. (2022). "Transdigital: la condición imaginaria del aprendizaje en el transhumanismo". En L. M. Rodríguez, S. y J. Á. Bravo, A. (Eds.), *Imaginación y conocimiento en ciencia, tecnología y educación: retos, posibilidades y realidades* (pp. 269-289). Gedisa Mexicana.
- _____ y Mercado-López, E. P. (2019). "Uso del análisis de aprendizajes en el aula invertida: una revisión sistemática". *Apertura*, 11(2): 72-85. <<https://doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1546>>.
- _____ y Palacios-Díaz, R. (2022). "Estudio introductorio sobre los métodos y proyectos transdigitales". En A. Escudero-Nahón y R. Palacios-Díaz (Eds.), *Métodos y proyectos transdigitales* (pp. 9-21). Editorial Transdigital. <<https://doi.org/10.56162/transdigitalb7>>.
- FLICK, U. (2019). "Doing grounded theory: key components, process and elements". En U. Flick, *Doing Grounded Theory* (2a. ed.). SAGE Publications. <DOI: <https://doi.org/10.4135/9781529716658>>.
- GIBSON, B. y Hartman, J. (2014). *Rediscovering grounded theory*. SAGE Publications.
- GIRALDO, O. G. A., Gómez, G. M. M. y Giraldo, O. C. F. (2021). "COVID-19 y uso de redes sociales virtuales en educación médica". *Educación Médica*, 22(5): 273-277. <<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.05.007>>.
- GLASER, B. (1992). *Emergence vs forcing: basics of grounded theory analysis* (2nd print). Sociology Press.
- GROS SALVAT, B. (2018). "La evolución del e-learning: del aula virtual a la red". *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2): 69-82. <<https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>>.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (INEGI)- Instituto Federal de Telecomunicaciones (2022). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2021 Comunicado de prensa*. <https://www.ift.org.mx/sites/default/files/comunicacion-y-medios/comunicados-ift/comunicadoendutih_1.pdf>.
- JIMÉNEZ-SAAVEDRA, S. A. (2014). "Tecnología educativa: campos de formación y perfil diferencial". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(14): 125-141. <[https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)70304-X](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)70304-X)>.
- LEE, M. y McLoughlin, C. (2008). "Harnessing the affordances of Web 2.0 and social software tools: Can we finally make 'student-centered' learning a reality?" En *EdMedia+Innovate Learning* (pp. 3825-3834). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- LEE, Y. M., Jahnke, I. y Austin, L. (2021). "Mobile microlearning design and effects on learning efficacy and learner experience". *Educational Technology Research and Development*, 69(2): 885-915. <<https://doi.org/10.1007/s11423-020-09931-w>>.

- LO, C. K. (2023). "What Is the Impact of ChatGPT on Education? A Rapid Review of the Literature". En *Education Sciences* 13(4): 410. <<https://doi.org/10.3390/educsci13040410>>.
- MAIRAL, R. (2022). "What should the university of the future look like?" *On the Horizon*, 31(1): 62-70. <<https://doi.org/10.1108/OTH-08-2022-0050>>.
- MEI, L., Feng, X. y Cavallaro, F. (2023). "Evaluate and identify the competencies of the future workforce for digital technologies implementation in higher education". *Journal of Innovation & Knowledge*, 8(4): 100445. <<https://doi.org/10.1016/j.jik.2023.100445>>.
- MELTWATER y We Are Social. (2023). *Digital 2023: México. The essential guide to the latest connected behaviours*. <<https://indd.adobe.com/view/c2b5bcb7-64f3-42f3-b565-69089b1e9c4b?allowFullscreen=true&wmode=opaque>>.
- MERCADO-LÓPEZ, E. P. (2020). "Limitaciones en el uso del aula invertida en la educación superior". *Transdigital*, 1(1): 1-28. <<https://doi.org/10.56162/transdigital13>>.
- MIKLOS, T. y Arroyo, M. (2008). Una visión prospectiva de la educación a distancia en América Latina. *Universidades*, 63(37): 49-67.
- MORCILLO, S. C. y González, R. J. L. (2020). Nuevas tecnologías digitales en la práctica médica. *Medicina Clínica*, 154(7): 257:259. <<https://doi.org/10.1016/j.medcli.2019.07.004>>.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2023). *La Inteligencia Artificial en la Educación*. Página web oficial. <<https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/inteligencia-artificial>>.
- PALACIOS-DÍAZ, R. y Escudero-Nahón, A. (2022). "Estrategias de comunicación visual para la educación transdigital". En CICACiS SAS de CV (Ed.), *III Congreso Latinoamericano en Línea de Ciencias Sociales y Humanidades* (p. 34). CICACiS SAS de CV. <<https://www.cicacis.com/CLLCsYH-2022/>>.
- PALACIOS-DÍAZ, R. y Escudero-Nahón, A. (2021). "Percepciones sobre el aprendizaje con tecnología digital en la educación superior". En COMIE (Ed.), *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa CNIE 2021* (pp. 1-10). COMIE. <<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2034.pdf>>.
- PELLETIER, K., McCormack, M., Reeves, J., Robert, J., Arbino, N., Al-Freih, M., Dickson-Deane, C., Guevara, C., Koster, L., Sánchez-Mendiola, M., Skallerup Bessette, L. y Stine, J. (2022). *2022 EDUCAUSE Horizont Report. Teaching and Learning Edition*. EDUCAUSE. <<https://www.educause.edu/horizon-report-teaching-and-learning-2022>>.

- PONCE, L. J. L. (Coord.). (2019). *Estado actual de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las Instituciones de Educación Superior de México. Estudio 2019*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). <https://estudio-tic.anui.es.mx/Estudio_ANUIES_TIC_2019.pdf>.
- _____. (Coord.). (2020). *Estado actual de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las Instituciones de Educación Superior en México. Estudio 2020*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). <https://estudio-tic.anui.es.mx/Estudio_ANUIES_TIC_2020.pdf>.
- _____, Vicario-Solórzano, C. M., y López, V. F. (Coords.).(2021). *Estado actual de las tecnologías educativas en las IES en México. Estudio 2022*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). <<https://dj8o.short.gy/KBPfH5>>.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, R. (2000). “La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo. Una Propuesta de la ANUIES”. *Revista de la Educación Superior* 29(113). <http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista113_55A2ES.pdf>.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). (2020). *Agenda Digital Educativa. Gaceta del Senado de la República Mexicana - LXIV Legislatura*. <<https://dj8o.short.gy/wRLwKe>>.
- SOK, S., y Heng, K. (2023). “ChatGPT for Education and Research: A Review of Benefits and Risks”. *SSRN / Elsevier*. <<https://doi.org/10.2139/ssrn.4378735>>.
- SUED, G. (2022). “Coursera y la plataformización de la educación: operación de mercados, datificación y gobernanza”. *Transdigital*, 3(5): 1-24. <<https://doi.org/10.56162/transdigital95>>.
- VÍDAL-ALABALL, J., Alarcon Belmonte, I., Panadés Zafra, R., Escalé-Besa, A., Acezat Oliva, J. y Saperas Perez, C. (2023). “Abordaje de la transformación digital en salud para reducir la brecha digital”. *Atención Primaria*, 55(9): 102626. <<https://doi.org/10.1016/j.aprim.2023.102626>>.
- VV. AA. (2014). *Ética de la investigación científica*. J. S. Arellano, R. T. Hall y J. Hernández Arriaga (Cords). Universidad Autónoma de Querétaro. <<http://unidadbioetica.com/libros/Etica-de-la-Investigacion-Cientifica.pdf>>.
- WEISS, E. (2017). “Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamental”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73): 637-654.
- ZHAI, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M., Liu, J.-B., Yuan, J. y Li, Y. (2021). “A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020”. *Complexity*, 2021(8812542): 1-18. <<https://doi.org/10.1155/2021/8812542>>.

Análisis de videograbaciones para la formación profesional docente universitaria

*María de Jesús de la Riva Lara,
Wendy Fabiola Flemate Alonso y Libia Ariadna Alquicira Lassard*

Introducción

En las últimas décadas, el perfil de los docentes de educación básica ha cambiado por la segmentación laboral, los docentes han diversificado sus tareas y en las escuelas se han generado nuevos puestos. Además, la formación se ha tenido que adecuar a los continuos cambios curriculares y a los temas sociales emergentes como la inclusión, la interculturalidad, la violencia de género.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como institución de educación superior dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se aboca a la formación de profesionales de la educación, en su mayoría docentes en servicio. Sus programas de actualización, licenciatura y posgrado tienen en común que se centran en tomar a la práctica profesional como objeto de la reflexión y motivo de intervención pedagógica.

Teóricamente, la tendencia de formación de profesionales en la práctica educativa se fundamenta en una filosofía de la acción, rechaza el planteamiento dualista de la actividad humana –es decir la separación entre pensar y hacer– y revierte la división del trabajo educativo entre los que hacen (docentes), piensan (investigadores) y gobiernan (políticos) la educación. Mas allá del dominio de las disciplinas o de la tecnologización de la enseñanza, se plantea el protagonismo del docente en el desarrollo del currículo (Imbernon, 1998), quien elabora los datos que percibe en las situaciones y proyecta su acción sobre los planes de enseñanza y su desarrollo práctico.

El pensamiento reflexivo consiste en el examen activo de toda forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que lo sostienen, es un estado de duda y un acto de búsqueda. Jackson (1968) da cuenta de dos tipos de pensamiento sobre la práctica en el docente, el preactivo que es más deliberativo y se manifiesta por ejemplo cuando planifica su curso, y el interactivo durante la enseñanza, cuando la conducta es más espontánea, se da la improvisación dado que responde a un principio de singularidad situacional. Schwab (1985), Stenhouse (1987) y Elliot (2003) plantean entender el curriculum como las estrategias hipotéticas que permiten al docente llevar a cabo las ideas en la práctica, relacionadas con concepciones del conocimiento y del aprendizaje. Estos autores cuestionan el alto valor dado a la teoría y la ausencia de una teoría de la acción educativa en sí misma como base de la teoría de la educación. Para Marcelo (1987) el “pensamiento del profesor” es un paradigma que asume al profesor como un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional en un entorno complejo e incierto.

Las nociones de “preactividad y actividad” sirven a Schön (1992) para argumentar a favor de una nueva epistemología de la práctica, que pone de relieve la cuestión del conocimiento profesional asumiendo como punto de partida las competencias que ya forman parte de la práctica efectiva. La reflexión *en* la acción es un conocimiento tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente que además produce los resultados esperados, a diferencia de la reflexión *sobre* la acción que es pensar en lo que se ha hecho, y la reflexión sobre la reflexión en la acción es pensar lo que se ha hecho para descubrir cómo el pensamiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. Los practicantes aprenden la práctica de hacer aquello en lo que buscan convertirse en expertos, otros prácticos más veteranos ayudan y los inician en las tradiciones de la práctica, éste es el “*practicum reflexivo*”, prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que

resultan esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas de la práctica.

De manera semejante, en la universidad se pretende que el formador –asesor, profesor universitario– trabaje con el profesional de la educación, recuperando de la práctica información sobre la vida cotidiana, la subjetividad, la situacionalidad y las relaciones de poder-saber.

El concepto de “formación” implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obra y el saber-pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. Conciernen a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación (Gorodokin, 2006: 2).

Para este autor la constitución del oficio de docente es punto de partida de la construcción de la realidad, el punto de vista desde el cual el profesional de la educación la entiende en su entorno problemático.

La práctica videograda como referente de la formación universitaria

Como antecedente de la actual investigación, se exponen algunas ideas anteriormente desarrolladas en trabajos de investigación sobre los docentes, su formación en la universidad, el impacto en su práctica y el uso de videograciones.

El primer acercamiento a este tema fue en 1998 con el análisis de los enfoques en las licenciaturas de nivelación de la UPN, que son programas a los que asisten docentes en funciones que

pretenden obtener este grado en un programa semiescolarizado (De la Riva, 2012; 2014). Este tipo de programas aún existe para docentes que laboran en los niveles desde inicial hasta bachillerato, como licenciatura en línea. Si bien los enfoques de formación en la Universidad tienen rasgos academicistas, tecnologicistas y hasta tradicionalistas, continúa siendo dominante el discurso de la tendencia de la reflexión y transformación en y sobre la práctica.

De 2016 a 2017 se desarrolla con el cuerpo académico UPNCA-92 una investigación evaluativa sobre el impacto de un programa en la enseñanza de las ciencias. El análisis partió de los perfiles y expectativas de los docentes-estudiantes, se analizaron sus productos escritos, sus discursos a través de entrevistas y se videograbaron sus prácticas escolares durante el proceso de intervención pedagógica. Entre los resultados destaca que, a su ingreso, sólo el 45 % de los docentes-estudiantes considera importante reflexionar sobre su propia práctica, pero en el curso del programa su perspectiva cambia (Gómez *et al.*, 2016). También, que es favorable el análisis de la práctica con apoyo en la videograbación de sus clases para que generen sus propias categorías (Gómez *et al.*, 2015; De la Riva *et al.*, 2015). Asumen la planeación de su intervención como respuesta a las necesidades específicas de los alumnos de educación básica y del contexto escolar, el análisis cualitativo sobre los videos de las propias prácticas da cuenta de su papel como mediador en el aula. Los profesores de la universidad, en colaboración con los docentes-estudiantes, ayudan a visibilizar las buenas prácticas a través de instrumentos de auto observación que requieren sensibilidad y respeto, y no la mera aplicación de protocolos, desde donde emerge la agencia de los actores al enfrentar problemas auténticos, en el sentido de que superan esquemas prefabricados, lineales o modelos exclusivamente evaluativos de acción. El problema teórico que subyace en la intervención pedagógica es de causalidad, porque requiere de una vigilancia metodológica y ética (De la Riva *et al.*, 2016), que permite a los

docentes-estudiantes mediar a su vez con sus alumnos la apropiación y aplicación de conceptos, la adquisición de habilidades y de actitudes; la búsqueda de un déficit individual y una racionalidad eficiente no son los objetivos.

El interés en el uso del video como apoyo al análisis de la práctica continúa durante 2023 (Reyes *et al.*, 2024) en un taller sobre video-análisis multimodal que se realizó en colaboración con otros académicos y estudiantes de la UPN, con el fin de indagar sobre el uso de soportes visuales en las prácticas educativas de las carreras de Pedagogía, Psicología y los programas de Formación Docente.

Los docentes miran desde la universidad a los actores en contexto

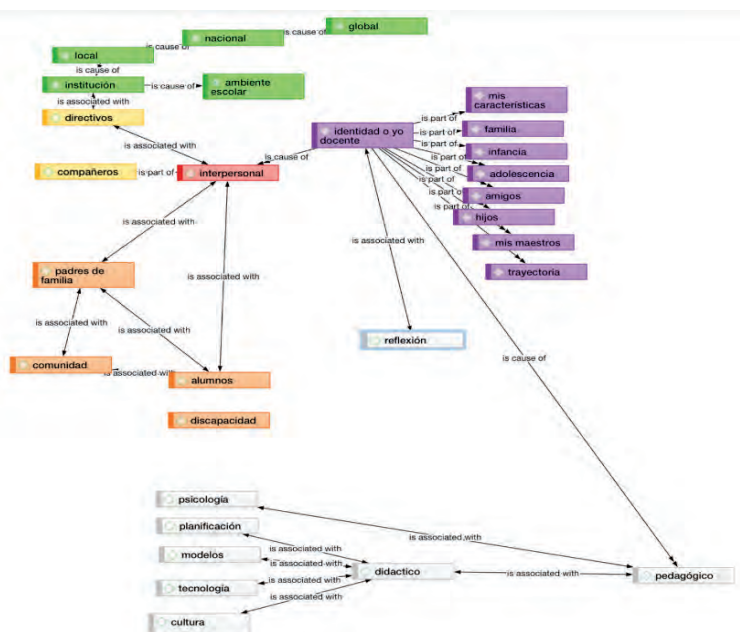
Cuando los profesionales de la educación se hacen estudiantes universitarios construyen la realidad escolar desde sus vivencias cotidianas, asisten a clases y asesorías aún con la emoción, enfado o alegrías del aula; tienen la misión de transformar las anécdotas en objetos de estudio e intervención pedagógica como observadores participantes de un escenario dependiente de ellos mismos. Lo observado se transforma en diálogo de saberes y escritura, que se reformula a cada paso que se conoce. La reescritura estabiliza el conocimiento para atrapar los significados a través de mediadores en un objeto integrador: una reelaboración de la experiencia personal y profesional de la práctica dentro de la institución escolar donde se labora. Los docentes-estudiantes redactan textos que sintetizan las acciones de la fase preactiva (planificación) y de la fase interactiva (clases captadas en video y diarios de campo), con el propósito explícito de resignificar el saber pedagógico y generar condiciones epistémicas que justifican sus decisiones didácticas.

Durante la investigación desarrollada entre 2020-2022, se realizó el análisis cualitativo de 20 textos elaborados por docentes-estudiantes. Se seleccionaron los que describen la reflexión

sobre la práctica en la etapa inicial, de indagación o diagnóstico, en esta etapa se espera una descripción abierta de sus vivencias y reflexiones sobre el contexto local, de las relaciones con los alumnos, con otros docentes, directivos y padres de familia.

Los textos se importaron al programa Atlas.ti versión 8, de donde se obtuvieron 294 citas, que se codificaron y organizaron en una “red” de 29 “categorías”. La primera categorización reflejó una lógica micro-macro: la categoría central son las relaciones interpersonales (color rojo) y a partir de ahí se generan categorías relacionadas con el contexto (color verde) y con los compañeros de trabajo (color amarillo). Destaca el referente de los alumnos y a través de ellos se establece la relación con sus padres y la comunidad (color naranja). A partir de estas relaciones presentes y pasadas se considera la construcción de la identidad docente (Figura 1).

Figura 1. Red de categorías principales.



Fuente: elaboración propia con el Atlas.Ti (De la Riva, 2024).

A partir de los otros como personas se aborda el ámbito institucional y la reflexión pedagógica y didáctica (color blanco). Algunas citas representativas son:

a) Los otros. En la definición de la propia identidad profesional está la identidad y la cultura de los otros, toman de referencia a su familia, amigos y otras personas dentro de la trama que da significado a su práctica en la enseñanza (el número entre paréntesis al final de cada cita corresponde al caso):

una de las decisiones que me llevaron a ser docente, fue que un amigo tenía un hermano con discapacidad intelectual y autismo severo [...] me motivaron para la atención a la discapacidad en los niños y los adolescentes (2: 15).

experiencias muy significativas, cargadas de valores y empatía [...] desde mi sensación de incapacidad en la etapa primaria como estudiante, hasta hoy que motivo a otros alumnos a sentirse capaces (5: 11).¹

podría pensarse que el juego es sólo una forma de perder el tiempo y no darle la importancia en esta edad preescolar, pero se estaría pasando por alto la finalidad principal del niño, que es aprender a través del juego. Pero no sólo está conociendo su mundo, también está aprendiendo a relacionarse con las demás personas (5: 7).

Los docentes dan mucha importancia a su relación con los alumnos, son el referente principal de la práctica, denotan sus características intelectuales, emocionales, sus necesidades de desarrollo que toman en cuenta para las decisiones sobre el contenido y nivel de exigencia en las actividades escolares. Reconocen

¹ Nomenclatura: los números entre paréntesis indican sujeto y número de segmento.

la influencia de los contextos en ellos, analizan las restricciones a las que están sujetos a través de prácticas supuestamente educativas pero que obstaculizan el desarrollo sano de los alumnos.

b) De docente a docente. Los docentes reconocen la experiencia y cooperación de los que consideran pares, es decir, un docente de grupo reconoce positivamente a otro docente de grupo, pero no siempre sucede esto entre quienes tienen una función diferente, las tensiones se dan más en el nivel de secundaria que en el de primaria y preescolar.

miro cierta resistencia de algunas docentes cuando se oponen ante la sensibilización de realizar prácticas con variadas metodologías, de actualizarse constantemente y de responsabilizarnos de lo que tenemos que hacer en cuanto a la persecución de fines comunes o la aceptación de que la práctica educativa es heterogénea, ya que en varias ocasiones optan por uniformar acciones (11: 10).

la recuperación de la voz de los maestros que se encuentran en aulas con niños migrantes, la construcción que hacen desde su propia práctica, desde su experiencia y expectativas, es decir, quiénes son desde ellos mismos, qué esperan y cómo se visualizan como profesionales de la educación (15: 1).

En las relaciones con los directivos hay quejas por la saturación de trabajo a la que someten a los docentes, por fomentar el individualismo y el cumplimiento de los contenidos del currículum sin tomar en cuenta a los alumnos, en el caso de las escuelas privadas por la vigilancia y el exceso de reglas. Esta situación se ha incrementado como resultado de las reformas laborales que generan competencia, temor a perder el trabajo, mayor burocratización, segmentación laboral y pérdida de autonomía (Torres, 2019), cuya justificación es la austeridad financiera.

c) Reflexiones pedagógicas y didácticas. Los resultados coinciden con los hallazgos de Rodríguez y Ruiz (2018) y Gómez *et al.* (2016) respecto a que la asistencia a las clases en la universidad, dirigidas al análisis de la práctica, incrementan su interés en la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza y el impacto de esto para formarse en didáctica y pedagogía. Esto se muestra en la presencia de estos aspectos en la red de categorías y en cómo se organizan.

En el aspecto didáctico se derivan subcategorías como: disciplinas, asignaturas, planificación, modelos, tecnología, cultura, todo en relación a los procesos y al “saber cómo”.

muchas formas de regular la conducta de los alumnos en la Secundaria, las vamos aprendiendo los docentes con las experiencias [...] un espacio que ha permitido desarrollar diversas actividades colaborativas y que se vinculan de manera inminente con la convivencialidad de los alumnos [...] la intervención del maestro es fundamental para generar ambientes libres de riesgos y lo mejor posible para crear aprendizajes (3: 2, 14 y 15).

En las reflexiones de los docentes se plantean explicaciones con referentes teóricos que se relacionan con las propuestas basadas en la experiencia. Los docentes reaccionan con su intuición ante lo imprevisible, la improvisación es una cualidad, la reescritura parece ser una herramienta positiva en la resignificación cuando la finalidad es la acción.

Este estudio muestra a la educación como un campo de conocimiento práctico que “tiene la intención de ser útil para alguien (...) y ese imperativo está presente desde el principio” (Gibbons *et al.*, 1997, p. 14), bajo esta premisa, la universidad debería tener un compromiso mayor con la solución de problemas en los contextos en que se encuentran los agentes educativos sin importar su jerarquía. Los docentes-estudiantes viven la formación universitaria de manera casi inmediata al trabajo diario

en el aula por lo que las vivencias en ambos escenarios alimentan su formación. Sin embargo, esta presencialidad continua se trastocó durante el confinamiento por la pandemia de COVID al modificar sus horarios laborales y familiares. En el caso de la universidad se recomendó la adecuación a estas circunstancias.

Marco conceptual: el uso de artefactos de inscripción digitales durante la pandemia

Durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19 el primer reto para los profesores universitarios fue mantener el contacto con los estudiantes de los diferentes programas y dar continuidad a las asignaturas en curso. Aunque pasadas algunas semanas la universidad puso a disposición de la comunidad recursos digitales (Teams), algunos profesores nos preguntábamos sobre el tema del acceso a los dispositivos electrónicos digitales, a la red de Internet, a las aplicaciones y programas. Durante los primeros meses de esta “educación remota de emergencia” (Hodges *et al.*, 2020), se observó que los estudiantes combinaban estos elementos.

A través de un formulario se indagó el acceso a los dispositivos y para conocer su uso combinado se transcribieron clases impartidas por medio de chat (De la Riva y Álvarez, 2020). Las trayectorias recorridas por los contenidos que se pretendía enseñar y la manera en que se utilizaban los medios escritos, los audios, gráficos, videos, fotografías y otros recursos del chat (emoticones, stickers, gifs), destacaron el papel de la experiencia previa de los estudiantes con la tecnología digital.

A la combinación entre uno o más dispositivos electrónicos con uno o más programas, con la presencia de otros estudiantes y el profesor o en solitario, en tiempo real o de manera asincrónica, le llamamos “artefacto de inscripción” tomando como referencia a Latour (1983), quien afirma que es un artilugio que combina diferentes elementos materiales o virtuales en un aparato complejo que sirve para trasladar una situación a otro

espacio que no se construyó para ese fin. La situación se constituye por los actores (humanos y no humanos, materiales y no materiales) que contiene, los roles que cumplen esos actores, las prácticas que ejercen y los efectos que producen; se relacionan con redes internas (hogar) y externas (universidad) cuyas líneas de conexión permiten la distribución y circulación de personas (universitarios) y cosas (conocimientos).

Con la experiencia en educación remota, cobra mayor sentido un marco conceptual basado en la Teoría del Actor Red (TAR o ANT por sus siglas en inglés), que se ocupa de cómo los científicos construyen el conocimiento mediante los objetos tecnológicos. Latour (2001) explica que la construcción del conocimiento científico supone una “referencia” que se representa a través de diferentes objetos, el “término ‘referencia’ (...) designa la cualidad de una cadena de transformaciones” (p. 369), es decir, el objeto de estudio se va representando materialmente en diferentes objetos reales que contienen elementos cada vez más abstractos (signos, símbolos). Las referencias son movilizadas por los científicos, lo que da como resultado que una parte de su significado se transforme y otra parte de su significado se conserve.

Por medio de la designación de los sucesivos portavoces y el acuerdo de una serie de equivalencias, todos estos actores son primero desplazados y entonces reensamblados en cierto lugar y en un particular tiempo. Esta movilización o concentración tiene una realidad física definida la cual es materializada por una serie de desplazamientos (Callon, 1986: 14).

todos los desplazamientos que se verifican a través de actores cuya mediación es indispensable para que ocurra cualquier acción. En vez de una oposición rígida entre el contexto y el contenido, las *cadena de traducciones* se refieren al trabajo mediante el que los actores modifican,

desplazan y trasladan sus distintos y contrapuestos intereses (Latour, 2001: 370).

Durante la educación remota de emergencia, el proceso “conocer” transformó su contexto de presencial a virtual en tiempo real y asincrónico, los universitarios se reorganizaron espacial y temporalmente y, en su mayoría, se hicieron competentes. “Aprendieron” a movilizar y traducir contenidos, y a ellos mismos, en las redes educativas construidas a través de los artefactos.

La doble construcción de artefactos de inscripción

Durante el confinamiento, de entre los estudiantes universitarios, el grupo de profesionales de la educación en servicio –a los que aquí denominamos docentes-estudiantes– llama nuestra atención por el doble uso de artefactos de inscripción, pues tuvieron que reorganizarse como docentes de educación básica y también como estudiantes universitarios, con los pocos recursos que tenían a su alcance. Sucede entonces que en las asesorías en la universidad vía Zoom o Meet llevaban sus clases videograbadas.

Los docentes-estudiantes hacen un doble proceso de inscripción: en tanto docentes dedican tiempo a la inscripción de un solo contenido curricular a través de varios de estos objetos con el propósito de que sus alumnos lo aprendan; en tanto estudiantes universitarios, utilizan instrumentos de inscripción para analizar su práctica y transformarla-estabilizarla en un contenido. La “inscripción” se refiere tanto a las transformaciones a través de las cuales una entidad se materializa en un signo como a los objetos que contienen los signos resultantes: un archivo, un documento, un trozo de papel, una huella, con letras, números o gráficos (Latour, 2001). Para Law (1986), la noción de “instrumento de inscripción” es de naturaleza sociológica, le permite a uno describir un conjunto completo sin que la gran

variedad de sus formas materiales perturbe; su rasgo principal es la producción final. Los instrumentos de inscripción permiten realizar procesos de abstracción en los que se transforman entidades materiales y relaciones entre éstas, en documentos escritos. Para este autor, la abstracción es la transferencia de elementos que son extraídos de un contexto para ser colocados en otro, es una transformación que proyecta el espacio de tres dimensiones en un espacio de dos dimensiones y esto permite nuevas posibilidades de combinación.

La mayoría de las inscripciones son bidimensionales, obedecen a un orden y clasificación, son susceptibles de superposición y combinación, lo cual permite que los datos se transformen en referencias cada vez más abstractas: de un objeto real a un dibujo, de éste a cifras, y de ellas a la definición de un concepto. Por tanto, las inscripciones siempre son móviles, es decir, permiten nuevas traducciones y articulaciones, aunque dejan intactos algunos tipos de relaciones. Las posibilidades de movilidad pero también de estabilidad (o inmutabilidad) de las inscripciones generan contradicciones en su uso, pues cuando un objeto es idóneo para representar e inscribir a otro, parece ser parte del mismo y a veces es difícil ir a un nuevo contexto en el que se elimina parte de la información del anterior contexto.

Los signos son “cosas” sobre las que se puede ejercer acción, que al reinscribirse se representan en nuevos signos. Cada vez que el contenido es traducido en un objeto diferente, ese paso hace del signo cosa, después esa cosa sirve de medio a la acción que producirá un nuevo signo. Por ejemplo, la palabra escrita contiene signos (letras, números) y es una cosa hecha con tinta sobre papel, esta cosa puede utilizarse si los alumnos la leen, así ejercen acción con ella y producen nuevos signos (palabras habladas) que son cosas hechas con sonidos. Esto permite que el contenido se vaya articulando a la red de experiencias empíricas, cotidianas, a la red de contenidos del espacio virtual, a la red de compañeros estudiantes, a la de los escritos y dibujos del pizarrón como “telón de fondo” (Kress *et al.*, 2001), como base de

las explicaciones del profesor universitario, para que finalmente se produzca el referente del contenido.

El foco de análisis de esta investigación es el qué y cómo inscribe el docente-estudiante durante la educación remota, en el sentido en que Latour (1987) explica la estrategia de “deflación”, es decir, el paso de un modo de inscripción a otro con el fin de hacer más movable su contenido y entender “las circunstancias en las que se puede esperar que los cambios que conllevan los procedimientos de escritura y producción de imágenes puedan influir en el modo en que argumentamos, demostramos y creemos” (p. 83). Los textos visuales y escritos de los docentes-estudiantes son objetos creados para hacer visible un conocimiento sobre la práctica, como contenido legible e inmutable que transita desde su discurso a las imágenes y al texto académico como un lenguaje homogéneo que permite cambiarlo de escala y combinarlo de manera lógica llegado este punto “se pueden crear híbridos en papel que mezclen dibujos de múltiples procedencias” (p. 89). La combinación de escritura e imagen constituye una nueva cultura visual que para Latour (1987) redefine lo que significa ver y lo que hay que ver, hecho que se impulsa en la situación de confinamiento durante la pandemia por la inclusión del video, imagen en movimiento, al lenguaje académico universitario.

Al ingresar a una cultura visual, fue necesario disciplinar a los espectadores para que se diera una consistencia óptica, es decir, que los profesores y estudiantes universitarios aprendieran a ver lo que tenían que ver independientemente de la objetividad que supone el lenguaje de las disciplinas científicas (Shapin y Shaffer, 2005), lo que implicó su recreación dentro de las instituciones de educación superior. La educación remota de emergencia se dio sin soportes físicos como los laboratorios, las prácticas de campo y las explicaciones presenciales. Las experiencias fueron sustituidas por simulaciones y modelos, que trasladaron su soporte lógico al ámbito digital. Esto también genera preguntas sobre cómo se transforman los objetos de estudio de “la natu-

raleza” o “la realidad”, ya no directamente a pruebas impresas, sino a través de imágenes digitales en pantalla. La estrategia deflacionista explica cómo las cosas se vuelven papel y cómo el papel se vuelve menos papel, en este caso a documentos digitales. Una cascada de inscripciones constantemente simplificadas permite producir datos, capas que se depositan sobre la anterior sólo cuando se establece una seguridad sobre su significado, la “mayor parte de lo que llamamos ‘abstracción’ es en la práctica la creencia en que debe creerse más en la inscripción escrita que en cualesquiera indicaciones contrarias por parte de los sentidos” (Latour, 1987: 113). Desde esta lectura, se puede entender la desconfianza que aún manifiestan los universitarios ante los recursos tecnológicos digitales.

Método: aspectos metodológicos y técnicos de la videograbación

Desde una metodología cualitativa, que se apoya en el análisis de los artefactos durante las clases o asesorías, se pretende entender cómo los docentes-estudiantes experimentan la universidad, aprenden a participar mientras hablan de su práctica, la analizan y comprenden como una situación social. En la descripción y transcripción de los videos se desarrolla una “reconstrucción analítica” (Goetz y LeComte, 1988) de escenarios virtuales donde los docentes, en tanto grupo cultural, comparten artefactos y movilizan creencias, comportamientos y conocimientos. Tienen un alto estatus como informantes, pues tienen el conocimiento sobre ellos mismos y sus experiencias, pueden tomar el control de su acción social voluntaria e intencional como actores, para asegurar objetivos específicos en contextos sociales particulares y después eligen qué hacer y mostrar en el aula universitaria. Transforman los escenarios laborales y los objetos ahí contenidos en inscripciones que pueden insertarse en un texto, videograbado o escrito, con características académicas.

La videograbación es un apoyo para la investigación cualitativa “naturalista”, pues pretende acercarse a un mundo exterior, entender, describir, explicar y comprender los fenómenos sociales desde el interior de ellos mismos, desde sus actores y contextos locales. Los datos de video adquieren importancia por surgir de fuentes primarias, por lo que se debe ser sensible a las acciones e interacciones de las personas que están situadas contextualmente y de las que se debe guardar anonimato. Más que un gran número de materiales, lo que se busca son los casos en los que los artefactos permitan implicarse en su complejidad y especificidad.

El video es un compañero que permite al investigador registrar segmentos de la vida en las aulas cuyos miembros construyen discursivamente eventos, identidades y contenidos académicos, entre otros logros sociales (Baker *et al.*, 2008). Constituye un tipo de notas de campo, cuyo registro no representa el evento en su totalidad, sino que es una inscripción donde el foco de la cámara se concentra en las personas y en las sutilezas de la interacción discursiva, gestual y corporal. Se combina con otras fuentes de datos y hace visibles distintos modos en los que se manifiestan patrones de “procesos y redes de relaciones a través de las cuales las cosas se están moviendo y cambiando” (Nespor, 2006: 291).

Rapley (2014) considera importantes las aportaciones del análisis de la conversación y de la psicología discursiva en la investigación cualitativa, en tanto se centran en cómo se logran las acciones y las prácticas sociales en y mediante el habla y la interacción. Subrayan el papel de la cultura material, los objetos, los documentos y las tecnologías en uso por parte de los actores para argumentar, reenfocar y dar sentido a la escena.

El análisis de la conversación pretende demostrar que la interacción se enfoca en sostener nuestra experiencia de un mundo social compartido (Raymond y Olguin, 2022). Los participantes crean sentido juntos a través de orientaciones hacia el contexto en que las acciones en interacción se desarrollan. La

psicología discursiva, para Edwards (1996), se centra en cómo funciona el discurso en las interacciones sociales, en este caso las aulas escolares, que son escenarios situados institucionalmente y que se relacionan con la construcción del conocimiento y la realidad.

Comparado con otros escenarios, las estructuras del discurso IRF (iniciación-respuesta-retroalimentación) son más características de la práctica educativa. Edwards (1992) retoma la noción de voces de Wertsch (1991), que valida el habla de otras personas para los participantes. Para Potter (1998), el mundo se constituye a medida que las personas hablan, escriben y discuten sobre él.

Otro aporte es el enfoque multimodal, para Van Dijk (2001), lo visual es más prominente ahora como forma de comunicación, no sólo la lengua escrita está menos en el centro, el cambio está produciendo textos que son fuertemente multimodales, es decir, los productores de textos hacen un uso cada vez más mayor y deliberado de una gama de modos de representación y comunicación que coexisten dentro de un texto dado” (p. 374). La organización de estas representaciones depende de la “orquestración” que hace el maestro, quien determina cuáles son los soportes materiales y los sistemas de producción de significados más adecuados para su clase. Para Kress *et al.* (2001), el *grounding* es poner un medio en primer plano y después otros de manera consecutiva pero también simultánea, es un sutil dispositivo que los maestros utilizan para la construcción y orquestación del significado.

La videograbación de clases escolares implica no sólo la acumulación de clips de video, sino su ordenamiento y transcripción con el fin de elaborar un cuerpo de datos. Para ello, Derry *et al.* (2010) proponen organizar el material en un index, ordenado por categorías como lugar, tiempo, nivel, contenido temático, actividad, uso de objetos, modos de comunicación, que permita visualizar las relaciones entre las partes y el todo. Ya organizado, el material se transcribe. Las transcripciones son

siempre traducciones, representaciones textuales parciales y selectivas (Rapley, 2014) que permiten percibir el modo en que las personas interactúan por medio de símbolos; son acompañadas de descripciones narrativas del escenario con diferentes niveles de detalle. De una manera sintética se presentan las categorías de este documento en la Tabla 1.

Tabla 1.

Matriz de categorías

Categorías teóricas	Categorías de análisis	Fuentes de datos
Preactividad-actividad Prácticum reflexivo	Formación docente	Descripción de actividades
Los otros y las decisiones pedagógico-didácticas	Acción docente	Videos en aula básica
Artefactos de inscripción referencia Cadena de traducción	Argumentos en la interacción dentro de la universidad	Videos en aula universitaria Transcripción de diálogos

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Como práctica regular, los docentes-estudiantes universitarios videograban sus clases escolares en las escuelas de educación Preescolar, Primaria o Secundaria donde laboran. En las videograbaciones previas al confinamiento se observan rutinas de trabajo y actividades a partir de planes de clase que implican la distribución temporal de las actividades, la distribución espacial del mobiliario, la organización del alumnado, el uso de materiales didácticos y una manera de interactuar y hablar propios del nivel. Cuando se da la necesidad de pasar a una educación

remota de emergencia, encontramos que los docentes-estudiantes tratan de realizar estas mismas actividades adaptándolas a los dispositivos y plataformas (Aprende en casa, Meet) proporcionados por las autoridades educativas. En la práctica, las autoridades locales fueron restringiendo el espacio y modificando horarios, calendarios y organización entre docentes. Al irse trasladando el espacio escolar-áulico al domicilio particular de los actores, las adaptaciones quedan a expensas de lo que los padres de familia pueden proporcionar a sus hijos y a la creatividad e iniciativa de los docentes. Estas condiciones dieron como resultado una gran variedad de prácticas en la educación remota y resultados igualmente diversos.

Un caso es el de una docente de escuela Preescolar pública que también es estudiante en la UPN; tiene 14 años de experiencia frente a grupo y estudios de Licenciatura en Educación Básica. Realiza una intervención pedagógica que tiene como antecedente el curso 2019-2020 con la primera parte del curso en modalidad presencial y la segunda parte en educación remota de emergencia a través de WhatsApp. Durante la etapa presencial, realiza actividades experimentales diagnósticas con el tema de “partes de las plantas”. El curso 2020-2021 se continúa en la virtualidad, vía sesiones Meet. Al tratarse de niños de preescolar, la docente ve que es muy difícil trabajar con 15 a 20 niños de cuatro años de edad en la pantalla, por lo que por acuerdo con los otros docentes de la escuela, el grupo se divide en cuatro equipos y cada equipo se atiende un día de la semana de lunes a jueves. La docente explica que de esta manera se sintió más cercana a sus alumnos.

La docente-estudiante organiza el contenido de la intervención pedagógica diseñada en la universidad en cinco sesiones, cada sesión tiene una planificación previa conocida por los niños y sus padres, que incluye actividades de rutina como el saludo y pase de lista, numeración, alfabetización y juegos, además del contenido propio de la intervención. Algunas sesiones contemplan la realización de experimentos, exposiciones con

maquetas o carteles y el uso de recursos digitales bajados de Internet o elaborados por la docente. Los productos y tareas de los alumnos son subidas por ellos y sus padres a un Drive personal en la plataforma Google Classroom, donde cada niño tiene su cuenta institucional. Esto debe hacerse después de cada sesión, así la docente puede revisar cada portafolio de evidencias digital. Los docentes especialistas de la escuela, por ejemplo de Educación Física y Música también trabajan vía Meet.

Esta experiencia implica para la docente-estudiante transformar su práctica, modificar los espacios para motivar a los alumnos y a sus padres para que se integren a las actividades, y lo hizo a través de caracterizaciones y disfraces (cocineros, exploradores), escenografías hechas con “objetos reales”, cartulinas y diferentes tipos de papel (el cine, la cocina, la selva, el espacio), marionetas, películas animadas de YouTube o animaciones en Powtoon. Por su parte, los padres también acondicionan un espacio en casa para que los niños puedan tener sus propios recursos como el plan de actividades ilustrado, carteles con nombres y números, materiales para hacer música o participar en un juego, materiales de experimentación o exposición de acuerdo al tema, colores y cuadernos. La responsabilidad de los padres es grande porque se depende de que ellos conecten a los niños, la docente tiene que motivarlos para que se den el tiempo de acompañarlos, para ello les envía videos que comunican de manera breve y concreta las actividades, lo que modifica la dinámica en los hogares.

La docente-estudiante y la red conformada por sus compañeros de trabajo traslada el aula presencial a una virtual realizando más o menos las mismas actividades, extendiendo la red escolar a los hogares de todos los actores por medio de la presencia virtual, pero también a través de los “actantes” materiales y digitales, modificando no sólo un artefacto tradicional de “inscripción”, como lo es el aula regular en un preescolar público de la ciudad de México. También hay una transformación de la identidad de los actores, docentes y padres en tanto nuevos

usuarios de dispositivos electrónicos con fines educativos, que construyen un nuevo artefacto con elementos en su mayoría digitales en el que la emergencia los obliga a ser los expertos para acompañar a los niños.

Algunas actividades requirieron adecuaciones más allá del uso de un escritorio para la PC (*personal computer*), por ejemplo para la meditación, la asamblea, los diálogos sobre “qué vamos a hacer hoy” o “qué vamos a aprender hoy” o experimentos como la observación de la semillita. Las pantallas no sólo reflejaban caras y carteles, también el tapete en la estancia, la ventana con luz natural, la cacerola con alimentos o los movimientos de rotación de la Tierra en una maqueta que sostiene una madre de familia. En la práctica, había niños de primaria (hermanos u otros parientes) que se integraban con los de preescolar porque los escenarios resultaban atractivos. El “artefacto de inscripción” se fue transformando en los diferentes momentos de la pandemia, por la enfermedad, las condiciones laborales de los padres, la redistribución de tareas en los hogares, lo que modificó espacios, horarios y relaciones.

Con la integración del Meet hay mayores posibilidades de comunicación sincrónica “cara a cara”, mediada por la pantalla. Los gestos, miradas y posturas ayudan al desarrollo de las sesiones de clase y se reduce la participación de los padres como acompañantes en su mayoría silenciosos. La capacidad de “orquestación” de la docente se sostiene en la planeación de las actividades de rutina, en el cumplimiento de los padres para proporcionar los materiales a tiempo y desarrollar el tema de cada sesión, en la preparación de materiales digitales proyectables y en la preparación de escenografías materiales en su propia casa. Se construye un “artefacto”, que si bien estabiliza los contenidos escolares de Preescolar, moviliza a las personas en el uso de dispositivos y recursos digitales. El “telón de fondo” fueron las sesiones Meet como punto de articulación del Classroom y el WhatsApp: Meet más en relación con las acciones entre docente y alumnos; Classroom y WhatsApp más con los padres

(en su mayoría madres) de familia. Quedan fuera del análisis de la intervención pedagógica las frases escritas, documentos, grabaciones en audio y video donde se comunican los adultos de manera asincrónica, pero que fueron parte importante en la planificación y el diseño.

Meet permite grabar en video y esto constituyó una herramienta para el desarrollo docente pues se observa, analiza y transforma la práctica pedagógica en el clímax de la pandemia y también cuando se regresa de manera paulatina a la normalidad. En este caso, la escuela regresa y el aula conserva la organización por equipos para trabajar por horarios dos días a la semana, los viernes se atiende en presencial a los niños que no podían conectarse, esto fortalece la acción de los docentes. La docente-estudiante capitaliza la experiencia con fines de profesionalización (Perrenaud, 2014).

Las videograbaciones de las clases en Preescolar se trasladan a la Universidad para ser analizadas en las sesiones de asesoría individual y grupal vía Zoom. La docente-estudiante considera que intercambiar estas experiencias con otros estudiantes enriquece lo que se estaba aprendiendo en una época de emergencia, así como en construir diálogos con los alumnos de Educación Básica, escucharlos y escucharse a sí misma. Se construye un nuevo “artefacto”, el de las sesiones en la Universidad a través de Zoom donde cada persona se encuentra en casa; utiliza una PC, a veces se utiliza también un teléfono celular cuando alguno de los dispositivos no permite compartir; en el escritorio de las personas a veces hay cuadernos y las lecturas impresas y subrayadas; a veces también hay ruido, sonidos propios de la cotidianidad doméstica.

Las siguientes transcripciones corresponden a una sesión sobre enseñanza y aprendizaje de las ciencias en Preescolar. El “referente” es un contenido conceptual sobre competencia científica, aunque el “referente” parte del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, 2006), la

información se complementa con artículos de investigación relacionados con su desarrollo en niños de educación infantil. La docente-estudiante lleva los videos de sus clases en Preescolar y los analiza para argumentar en favor de la existencia de explicaciones en los diálogos de los niños de cuatro años. En una asesoría posterior, la asesora (A) le pide a la docente-estudiante (E) que exponga las evidencias de dicho argumento.

En la Sesión Zoom (CLIP220622w0-1837)² la docente-estudiante comparte una presentación en Power Point donde concentra los resultados de la intervención, obtenidos a través del análisis de los videos de clase con niños de Preescolar. La asesora señala en una de sus “tablas” la descripción de las actividades realizadas por los niños y pregunta sobre dos elementos relacionados con el marco teórico común a otras intervenciones desarrolladas por docentes-estudiantes del nivel Primaria y Secundaria.

Transcripción de diálogo 13

0:00

Asesora (A) –decía que el punto de conexión, como que tiene que haber un punto de análisis de preescolar-primaria

Estudiante (E) –ajá

A –podría ser esto de los niveles de modelización y lo que es competencia ((científica)) ¿no? Si ((los niños)) logran explicar o si logran, si logran realmente argumentar... sí lo logran, nomás que es un proceso

E –[ajá

A –pero es lento

² La nomenclatura indica el número y ubicación del clip de video en el índex.

³ A significa asesora, E estudiante, (()) el doble paréntesis comentarios del analista, [el corchete habla simultánea.

La docente-estudiante hace referencia al artículo en PDF revisado sobre la aplicación de los conceptos del marco teórico, explicación y argumentación.

Transcripción de diálogo 2

E –ajá, pero voy a hacer eso, ahora que estaba leyendo lo de las nubes ((se refiere al artículo revisado en clase)) dije, a la mejor hago uno cortito, ya no me da tiempo de hacerlo tan largo de muchas sesiones, pero a lo mejor para ver sus ideas previas, a la mejor, hacer uno o dos experimentos y ver qué sale

A –ajá

E –porque es la última vez que tengo estos niños, ya se van a la primaria, digo si sale algo bien pues ya

A –te digo que a los videos tienen aún mucho que sacarse todavía, déjame te enseñe

La asesora hace referencia a los “videos de Preescolar” revisados en sesiones anteriores, le muestra otro ejemplo de análisis de video donde se codificaron las actividades, señala con el “cursor” algunas partes del texto de categorización en un software. La asesora trata de utilizar este ejemplo como analogía de lo que le pide a la estudiante: establecer los conceptos como herramientas de análisis. La docente-estudiante cambia la “trayectoria” de la conversación y la dirige al reconocimiento del valor que implica la manera en que su escuela se organizó para continuar el trabajo durante la pandemia. La asesora coincide con esa trayectoria y reconoce el esfuerzo de las escuelas para organizar el trabajo docente.

Transcripción de diálogo 3

11:00

E –sí, aparte sigo muy contenta por lo que hicimos en virtual, nadie absolutamente nadie de toda mi zona, nadie hizo algo ni parecido

A –no, no, yo he visto, de las clases virtuales que he visto, ¿sí ubicas a M. y a M.?

E –ajá

A –muy buenas clases eh, muy buenas clases, y tengo otra, una alumna de interculturalidad que da inglés, en su escuela se les ocurrió juntar materias, no sé si en otras escuelas lo hicieron, yo creo que sí, y entonces trabaja con una o dos maestras de la secundaria y ((los niños)) hacen ((sus propios)) videos, así como tú hiciste video ((se refiere al de Powton)) para tus clases

La asesora deja de compartir la ventana del software y comparte el texto del artículo en PDF subrayado ya leído sobre el tema de explicaciones en educación infantil y señala con el cursor un listado de criterios. Al mismo tiempo la docente-estudiante busca en su PC la presentación y en ella la diapositiva donde se describen los resultados de las actividades de los niños. Posteriormente, la asesora quita el PDF y comparte la presentación. Se hace referencia verbal a las clases presenciales videograbadas como previas a las clases remotas videograbadas.

Transcripción de diálogo 4

12:57

A –bueno, eso te quería enseñar, porque si no ya tengo abiertas muchas cosas, estábamos con esto mira pues esta es como lo que tú tienes ¿no?

E –ajá, eso está en no sé qué diapositiva

(continuación)

Transcripción de diálogo 4

A –la planeación y creo que lo que haría falta sería esto los criterios, para ((la explicación)), estos criterios los usan para categorizar los diálogos ¿no? Y el otro criterio es que comparan unos diálogos con otros para ver si hubo evolución, si evolucionó de la descripción a una relación causal, por ejemplo, una explicación causal y creo que lo que podríamos hacer es hacer lo que hicieron ((los autores del artículo)), es meter estos pedacitos ((fragmentos de diálogos infantiles))

E –ajá

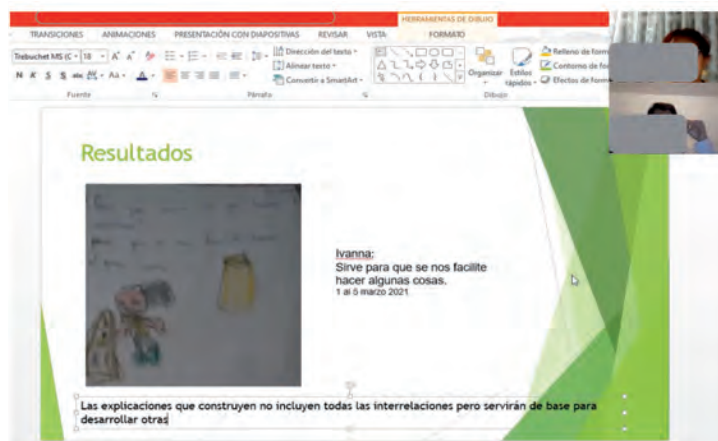
A –o algunos pedacitos donde se muestre lo que sí se logró...

E –eso ya lo anoté, sería de la transcripción del video, creo que nada más tengo éstos que puse en la presentación, porque entonces quito...

A –a ver deja poner el power ((point))

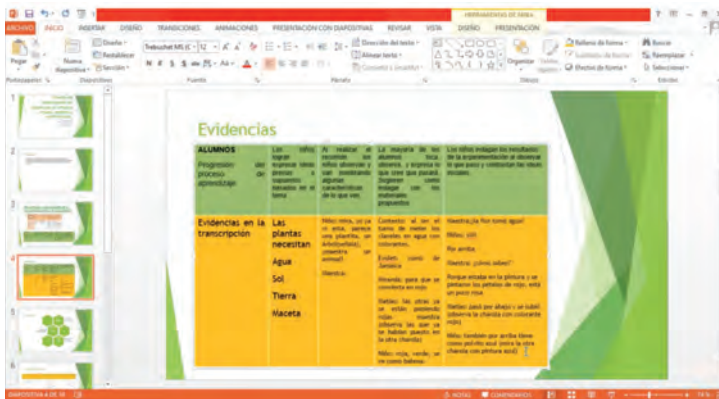
E –sí, porque tenía la duda si meter el texto o se va explicando lo que se hizo con apoyo de la imagen ((de los dibujos elaborados por los niños)) o si se tienen que poner ahí por ejemplo la citas ((lo dicho por los niños))

Figura 2. Imagen de la asesoría en Zoom



La presentación de Power Point elaborada por la docente-estudiante parece ser el “telón de fondo” sobre el que se articula el discurso, los textos y las imágenes de los dibujos, la asesora reconoce su importancia y la comparte para seguir la discusión. La docente-estudiante explica la tabla inserta en la diapositiva, recapitula la actividad diagnóstica y hace referencia a los conceptos “ideas previas” y “características (propiedades) de los objetos”. La asesora explica que estos conceptos son parte del proceso de modelización. Estos conceptos se constituyen como el “referente” principal del artefacto de inscripción.

Figura 3. Imagen de la discusión sobre la tabla



La docente-estudiante concluye que se necesitan agregar pruebas de la producción o no de explicaciones por parte de los niños. La asesora abre otro artículo en PDF subrayado donde se muestra una tabla para valorar las explicaciones de los niños sobre las representaciones gráficas. A continuación, la docente-estudiante comienza a buscar en los diálogos transcritos y en la descripción de los dibujos, el habla de los niños relacionada con los conceptos de “referencia” y los utiliza como herramientas de análisis.

Transcripción de diálogo 5

A –aquí por ejemplo el diagnóstico dice “sesión 1 la primavera, ideas previas...” (...)

E –esas cinco sesiones fueron de diagnóstico, empezamos con las plantas porque, bueno es que, en primero, este grupo que tiene tres años conmigo, vimos la diferencia entre seres inertes y seres vivos, una vez que entendimos eso, viene la actividad de la primavera, entonces ellos empiezan a ver justamente en primavera cuáles son las características, de ahí nos enfocamos a las plantas, porque bueno es una característica de la primavera, es de donde sale el tema

A –creo que el cuadro no es claro, aquí dice “alumnos, progresión del proceso de aprendizaje, los niños logran expresar ideas previas al realizar el recorrido los niños observan y van nombrando algunas características”, aquí hay dos elementos lo que son ideas previas y lo que son características de los objetos, aquí son los dos primeros niveles de modelización ¿no?

E –¿la sesión 1?

A –ese cuadrito

E –ajá, sí espéreme, es que ((cambia la diapositiva))

A –ese cuadrito, aquí es los objetos primer nivel, y sus características que es el segundo nivel de modelización, dice “la mayoría de los alumnos toca, observa y expresa lo que cree que pasará, sugieren cómo indagar con los materiales propuestos”, aquí cuando pones “expresa lo que cree que pasará” pareciera que empiezan a dar “hipótesis” o empiezan a dar algunas explicaciones, en la transcripción que tienes sería cosa de buscarle, tienes unas frasecitas, y luego “los niños indagan los resultados de la experimentación al observar qué pasó y contrastan las ideas iniciales” entonces esto yo no lo vi, que era un contraste, pero no es cuestión de que si yo lo vi o no lo vi

E –es buscar la prueba

A –poner acá abajo en qué diálogo o cuál es la evidencia de investigación donde se vio esto, esto de acá arriba no sé si esto es el título, si es lo que hace la maestra

E –cuál ¿en el cuadro verde?

A –el renglón de en medio dice “mediación” es lo que hace la maestra ¿no?

E –sí, la que dice “progresión del proceso de aprendizaje”

18:37

Por medio de un artefacto compuesto por una presentación en Power Point como telón de fondo, al que se relacionan diferentes recursos, cambiado por los actantes humanos de un primer plano a otros secundarios a través de Zoom se da el proceso de “deflación”, que depende de la experiencia y acción de los actores en el uso de los diferentes modos y medios de “inscripción”, para comunicar o no sus respectivos argumentos y detectar cuándo se está perdiendo la “referencia”. Por otro lado, el desarrollo de los conceptos, explicación, argumentación y modelización durante la educación infantil, es el tema estudiado en las aulas universitarias para trabajar el aprendizaje de la competencia científica. Constituyen un conjunto de “referentes” que se “traducen” a través de documentos, artículos, vivencias, “voces”, prácticas que implican a otras personas, espacios y tiempos; plasmadas en videos y fotografías, “inscritas” en tablas, textos y presentaciones de Power Point, dialogadas con la estudiante o en grupo. Por lo que la red de “cadenas de traducción” es compleja e implica para la estudiante la articulación de la teoría y su práctica profesional.

Esta experiencia hace reflexionar sobre las dificultades para llevar a cabo un proceso de formación sobre uno de acción profesional en curso, en este caso de una docente en servicio durante la educación remota de emergencia, donde tanto la asesora como la estudiante tienen que aprender a disciplinarse como espectadoras de un “artilugio” inédito hasta antes de la situación de confinamiento. Un contenido que tradicionalmente se había movilizado y estabilizado a través de una “orquestación” de libros, copias, explicaciones del profesor universitario junto al pizarrón o el proyector en sesiones presenciales sincrónicas y tal vez apoyado en correos electrónicos y mensajes de Whatsapp asincrónicos, pasa a “artefactos” mucho más complejos como el descrito anteriormente, nos hace plantear la pregunta sobre si la “referencia” traducida del contenido teórico y también de las habilidades profesionales adquiridas mejora. También nos hace cuestionar sobre “otros referentes traducidos” en la sesión,

por ejemplo, apreciar la organización que lograron los docentes de la escuela preescolar como un aprendizaje ético para los universitarios, el aprendizaje sobre el uso de los dispositivos, las habilidades digitales, una actitud de flexibilidad para adaptarse a nuevas circunstancias, la formación de “redes” con los actores movilizados en los nuevos escenarios, aprender a ser mediador y no sólo intermediario como parte de la labor profesional.

Nespor (1994, 2002) explica que mientras un actor “moviliza” objetos y se “moviliza” a sí mismo, material y virtualmente produce conocimiento y que todo desplazamiento es social en cuanto a las posibilidades de conexión, lo que al menos en esta experiencia parece confirmarse: el encierro material y social fue aminorado. La “movilización” de los integrantes de las familias de los niños de Preescolar, su participación voluntaria o no, modificó su papel e identidad. Los desplazamientos temporales y espaciales se ampliaron modificando en ese momento su “referente de escuela”.

Discusión

La formación universitaria de profesionales que ya se encuentran laborando en un centro de trabajo –como es el caso de los profesionales de la educación– pone al centro al estudiante, pero no como persona individual y particular, sino como actor de una práctica profesional que se realiza con otros y para otros. Las competencias profesionales surgen de la práctica efectiva ante las necesidades de los sujetos alumnos, en un contexto escolar donde la videograbación y la escritura se constituyen como un apoyo para la comprensión y resignificación de su papel como mediador. Ambas actividades se fomentan en la universidad bajo la premisa de que la reflexión impulsa la intervención y el saber pedagógicos, por lo que la práctica se constituye como condición epistémica.

Durante la educación remota de emergencia, a través de los procesos de conocer y aprender, los actores “movilizaron” contenidos y objetos a través de nuevas redes sustentadas en ar-

tefactos complejos que los redirigieron para “ver lo que se tenía que ver”. En el caso de los profesionales de la educación que son también docentes-estudiantes, vivieron un doble uso de los artefactos de inscripción, pues tuvieron que reorganizarse como docentes de Educación Básica y también como estudiantes universitarios, lo que permitió compartir sus vivencias, creencias y reflexiones sobre su papel en este nuevo espacio-tiempo material y virtual. El uso de Meet, Zoom o Whatsapp, obligó a cambiar la perspectiva de los actores universitarios que –al menos en el caso presentado– facilitó la movilización de los productos de indagación como los textos, gráficos e imágenes fijas, video y audio además de las herramientas tradicionales.

El análisis de los procesos de formación universitaria, sustentados en procesos de acción profesional en curso, requiere de la participación de todos los actores, pues el protagonista y no sólo el formador tiene los argumentos para validar la mejora desde los referentes de aprendizaje previstos y también de los no esperados que, en el caso analizado, refirieron a ámbitos tan relevantes como el ético-actitudinal, de mediación pedagógica y de competencias digitales.

Resultado de la educación remota de emergencia, una última cuestión se plantea, como asignatura pendiente, en cuanto a la legitimidad del conocimiento práctico como punto de partida para la formación profesional. En la política educativa actual se entiende que las y los maestros de educación básica tienen autonomía, es decir, que al reconocer su realidad concreta, sus saberes, experiencias y el momento histórico de su práctica, pueden dar sentido y transformación al acto educativo, pues representan el elemento más significativo, pertinente y necesario del currículum. Sin embargo, esto ha sido un proceso lento en el que se continúa negociando la legitimidad de las decisiones, dada la posición subalterna que históricamente se les ha asignado. Por otro lado, en la Universidad la legitimidad de los saberes prácticos no solo se enfrenta a la experiencia de los pares, también al conocimiento validado desde la ciencia formal de los

autores de los textos, de los investigadores y, aún más relevante, a la inercia de las propias prácticas de la docencia universitaria que desconocen la visión profesional del campo laboral y no tienen la capacidad de articular esta práctica social con el “conocimiento teórico”.

Referencias

- BAKER, D., Green, J. y Skukauskaitė, A. (2008). “Video-enabled ethnographic research: A micro ethnographic perspective”. En W. Geoffrey (Ed.), *How to do ethnography* (77-114). Ablex Publishing Corporation Norwood.
- CALLON, M. (1986). “Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay”. En J. Law (Ed.), *Power, action and belief: a new sociology of knowledge?* (196-223). Routledge.
- DE LA RIVA, L. M. (2012). “El paradigma del pensamiento del profesor”. *Revista Xictli*, 63.
- _____. (2014). “Los límites de los programas de formación docente”. *Revista Xictli*, 69.
- _____. (2024). “El sentido epistémico de las acciones prácticas a partir del análisis de textos escritos por docentes-estudiantes”. En *X Congreso Iberoamericano de Pedagogía 2023*, (pp. 65-83). Sociedad Española de Pedagogía.
- _____. y Álvarez, G. (2020). “Artefactos de inscripción digitales en la formación docente de posgrado”. *Transdigital*, 1(2). <<https://doi.org/10.56162/transdigital32>>.
- _____. Paz, V., y Aguilar, L. (2016). “Matrix for the Analysis of Teaching Practice by Graduate Students”. *ECORFAN Journal-Republic of Congo*, 2(2): 8-21.
- _____. Rodríguez, K. Ruiz, J., y Paz, V. (2015). “Reality Education and Science Teaching”. *UTSOE-Journal Multidisciplinary Science*, 2(4): 247-259.
- DERRY, S., Pea, R., Barron, B., Engle, R. Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J., Sherin, M. y Sherin, B. (2010). “Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics”. *Journal of the Learning Sciences*, 19 (1): 3-53. <<https://doi.org/10.1080/10508400903452884>>.
- EDWARDS, D. (1996). “Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula”. En C. Coll y E. Derek, (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: apro-*

- ximaciones al estudio del discurso educacional, (35-52). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ELLIOT, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- GIBBONS, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Ediciones Pomares-Corredor S. A.
- GIMENO, J. y Pérez-Gómez, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- GOETZ, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- GÓMEZ, L. Rodríguez, K. y Ruiz, J. (2015). "Maestría en Educación Básica: Profesionalización de docentes en la enseñanza de la ciencia, Unidad UPN 095 DF, México". En A. Uzón, D. Meziat, L. Bengochea y M. García (Eds.), *Educación científica y ciudadanía en el siglo XXI* (240-253). Universidad de Alcalá-UNESCO.
- GÓMEZ, L., Ruiz, J. y Meixueiro, A. (2016). "Reflexión sobre la propia práctica docente en la enseñanza de la ciencia: Posibilidad que abre un programa de maestría en educación básica". *Revista de Formación de Recursos Humanos*, 2(6): 22-41.
- GORODOKIN, I. (2006). "La formación docente y su relación con la epistemología". *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5): 1-10. <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2691>>.
- HODGES, C., Moore, S., Lockee, B., Torrey, T. y Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause. <<https://dj8o.short.gy/KukfWF>>.
- IMBERNON, F. (1998). *Formación y el desarrollo del Profesorado hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Graó.
- JACKSON, P. (1998). *La Vida en las Escuelas*. Morata.
- KRESS, G., Jewitt, C., Ogborn, J. y Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The rhetoric of the science classroom*. Continuum.
- LATOUR, B. (1983). "Give Me a Laboratory and I will Raise the World". En: K. Knorr-Cetina y M. Mulkay (Eds.) *Science Observed: Perspectives on the Social Study of Science* (141-170). Sage.
- _____. (1987). "Visualización y cognición: Pensando con los ojos y con las manos". *La Balsa de la Medusa*, 45-46: 77-128. <<https://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.do?id=1026990>>.

- _____ (2001). *La esperanza de Pandora*. Barcelona. Gedisa.
- _____ (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor network theory*. OUP.
- _____ y Woolgar, S. (1986). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Alianza Universidad.
- LAW, J. (1986). "On power and its tactics: a view from the sociology of science". *The Sociological Review*, 34(1): 1-38.
- MARCELO, C. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. CEAC.
- NESPOR, J. (1994). *Knowledge in Motion: Space, time and curriculum in undergraduate physics*. Routledge.
- _____ (2002). "Classroom, teaching, learning". *Conference on Qualitative classroom research: What in the World happens in Classroom?* México, 27 a 31 de mayo.
- _____ (2006). "Finding pattern with field notes". En J. L. Green, G. Camilli y P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (297-308). American Educational Research Association-Lawrence Erlbaum Associates.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE). (2006). *PISA 2006: marco de la evaluación*. <<https://dj8o.short.gy/BK6KyD>>.
- PERRENOUD, P. (2014). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Editorial Graó / Colofón.
- POTTER, J. (1998). "Discurso y construcción". En J. Potter. *La Representación de la Realidad: discurso, retórica y construcción Social* (129-158). Paidós.
- RAPLEY, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- RAYMOND, C. y Olguín, L. (2022). "Fundamentos del Análisis de la Conversación". En C. Wesley y L. M. Olguín. *Análisis de la Conversación: Fundamentos, metodología y alcances* (pp. 17- 37). Routledge.
- REYES, A., De la Riva, L. M., Martínez, S., Moreno, J. y Ramos, A. (2024). *Video análisis multimodal de la visión profesional educativa en la UPN 094 "Centro": El uso de soportes visuales en prácticas educativas*. [Informe final de investigación-intervención en el ámbito educativo]. UPN.
- RODRÍGUEZ, K. y Ruiz, J. (2018). "Realidad, Ciencia, Tecnología y Sociedad: Seguimiento de egresados de la Maestría en Educación Básica de la Unidad 095 de la Universidad Pedagógica Nacional en la CDMX, México". *Revista de Pedagogía Crítica*, 2-3: 8-17.

- SHAPIN, S. y Schaffer, S. (2005). *El Leviathan y la bomba de vacío*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- SCHÖN, D. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- SCHWAB, J. (1985). "Un enfoque práctico como lenguaje para el Curriculum". En J. Gimeno y Á. Pérez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. AKAL Universitaria.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata
- TORRES, R. (2019). "Políticas de formación y evaluación docente en América Latina desde la perspectiva del pensamiento crítico". En R. Torres y D. Lozano (eds.), *La formación de docentes en América Latina. Perspectivas, enfoques y concepciones críticas* (pp. 313-331). CLACSO-CRESUR.
- VAN DIJK, T. (2001). *El discurso como interacción social*. Gedisa.

Conclusiones y reflexiones finales

Primer capítulo

En los análisis presentados –de manera contrastada– sobre matriculación, eficacia terminal y avance de la formación a distancia, se muestra que la matriculación en licenciatura universitaria presentó un crecimiento significativo durante la última década, aunque con ritmos variables y con afectaciones posiblemente causadas por eventos sociales y epidemiológicos. La elección federal de 2018 y la pandemia de COVID-19 marcaron su impronta particularmente en la Ciudad de México y en las instituciones públicas de la región, impactando la eficacia y eficiencia de la formación universitaria.

Sobresalen los particulares desafíos que debe enfrentar la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), porque una huelga en 2019 afectó definitivamente su ritmo de matriculación, de por sí reducido, y sus resultados de egreso estudiantil.

Sobre la formación a distancia, es de resaltar el crecimiento generalizado de la oferta en esta modalidad a nivel nacional, la baja participación del sector público; las inferiores tasas de eficacia terminal, en comparación con la educación presencial, los esfuerzos de la UNAM, UPN y UAQ por participar, y la inexistente matrícula en la UAM.

Segundo capítulo

La principal conclusión que se deriva de la investigación reportada es que la identidad profesional de psicólogos y psicólogas sociales en la UAM-Iztapalapa se construye a contracorriente: en tensión constante con la psicología, en tensión con discursos y actitudes de algunos profesores o la falta de explicitación o demostración práctica de las competencias laborales que se requieren en escenarios reales.

Las tensiones y fracturas entre el mundo académico y el laboral se encuentran implícitas en las respuestas de los estudiantes. Sin embargo, paradójicamente, estas tensiones y contradicciones sirven a un fortalecimiento del compromiso con la disciplina y a un refinamiento de los procesos de reflexión dialógica que emplean los estudiantes para dar sentido a su experiencia formativa.

Tercer capítulo

En esta investigación se encontraron distintas expresiones de discrepancia entre las expectativas que inicialmente tenían los estudiantes de Psicología Social y las vivencias formativas durante su paso por la universidad. Estas discrepancias se siguen presentando cuando las personas enfrentan la realidad del mundo laboral. Es destacable el hallazgo de que las expectativas se transforman constantemente. Se van modificando en función de las experiencias que les brinda la Universidad y las vivencias que como egresados tienen tanto en el ámbito laboral como personal.

De igual manera, algunos hallazgos de este capítulo muestran que las expectativas de los estudiantes están en estrecha relación con lo que piensan que su familia espera de ellos. En este sentido, puede decirse que las aspiraciones y expectativas son parte del contexto social y cultural con el que los estudiantes enfrentan su proceso formativo y el inicio de su vida profesional.

Cuarto capítulo

La autorregulación para el aprendizaje es uno de los mecanismos que permiten a los estudiantes reflexionar sobre sí mismos en cada etapa del proceso: desde la planeación de actividades de estudio, su control y su evaluación. Estas etapas forman un ciclo que se realimenta en función de los resultados obtenidos y del sentido de sí mismo que van construyendo. El paulatino logro de un sentido de control sobre el proceso de aprendizaje es relevante: los estudiantes, al enfrentar dificultades para estudiar en las mejores

condiciones, al observarse a sí mismos postergar o no cumplir con actividades que ellos mismos se han propuesto, van adquiriendo consciencia de los procesos involucrados en el autocontrol.

Es importante destacar que este capítulo muestra que el proceso autorregulatorio para el aprendizaje no es un proceso interno o puramente mental: es un proceso que resulta del tipo de actividad, de los contenidos y las situaciones que enfrentan. La sobrecarga de trabajo o las adversidades vividas durante la etapa de confinamiento durante la pandemia muestra el carácter situado de esta competencia.

Quinto capítulo

Definitivamente, el programa de clases remotas que fue implementado durante la pandemia en la UAM-Iztapalapa permitió la continuidad de las actividades de formación universitaria. No obstante, de las evidencias ofrecidas por el alumnado se desprende que su implementación futura requiere enfrentar desafíos particulares en cuanto a la calidad de los procesos de enseñanza, del logro de aprendizajes. Éstos son temas que, de no tomarse en cuenta, podrían despertar una desconfianza social futura, de lenta gestación, en la formación universitaria ofrecida bajo modalidades a distancia o mixtas. Por ello, se propone pensar con detenimiento los diseños y las maneras de implementar los planes impulsores de estas modalidades en la educación superior.

La investigación encontró que los estudiantes valoraron positivamente los esfuerzos y la dedicación de los profesores en línea, pero cuestionaron sus maneras de enseñar, en contraste con la experiencia vivida en los cursos presenciales anteriores a la pandemia. Consideraron que se agudizó la tendencia a operar bajo el modelo de clase-cátedra tradicional, lo cual generó aburrimiento aumentado por la inactividad frente al monitor de computadora. También observaron particularidades éticas en la formación a distancia, ya que esta modalidad les facilitó faltar o ausentarse sin ser detectados y copiar en los exámenes,

de modo que estiman haber podido aprobar habiendo logrado aprendizajes inferiores a los experimentados bajo la modalidad presencial. No obstante, reconocieron que la docencia en línea fue benéfica para aquellos estudiantes que necesitaban trabajar y para los que querían avanzar más rápido en el plan de estudios.

Sexto capítulo

Este capítulo muestra cómo la apropiación por parte de los estudiantes de las tecnologías digitales señala la gestación de un cambio de paradigma respecto a su uso en el proceso educativo. Las concepciones acuñadas hasta el presente, que entienden las tecnologías como una ayuda o una herramienta que puede o no usarse, es probable que se modifiquen radicalmente en el sentido de que la tecnología educativa se puede erigir en una condición para lograr el aprendizaje. Su capacidad para responder a necesidades de aprendizaje de manera rápida y eficiente puede amenazar las concepciones heredadas de lo que es la formación profesional.

Séptimo capítulo

Este capítulo muestra la importancia de enfocar al estudiante en las prácticas profesionales. Lo que los estudiantes reflexionan o cuestionan, sus incertidumbres, expectativas o dificultades son enfocadas desde la práctica profesional. El uso del video resultó clave en esta investigación: es el medio que permite a los y las estudiantes integrar sus conocimientos y prácticas en contextos y situaciones. Incrementa la reflexividad y la capacidad crítica. El rol del docente resulta también modificado: más que transmitir conocimientos abstractos y descontextualizados que luego podrán ser aplicados, el docente asume que el conocimiento se construye en la práctica.

*Los estudiantes universitarios de licenciatura:
vivencias y perspectivas sobre su proceso formativo*
editado por Bonilla Artigas Editores

se terminó de imprimir en 2024 y su tiraje consta de 100 ejemplares.

Se utilizó papel bookcream de 60 g. para los interiores
y papel couché de 300 g. para la portada.

En su composición se ocupó el tipo Arno Pro.

Este libro, sobre **los estudiantes universitarios de licenciatura**, es una obra que explora en profundidad la experiencia estudiantil universitaria en el contexto de la post-pandemia.

Luego de presentar un panorama estadístico de las tendencias y paradojas en la matriculación y la conclusión de estudios universitarios, que sirve de contexto para comprender las vivencias estudiantiles, el libro aborda diversos temas que ayudarán a profundizar en las siguientes cuestiones:

¿Cómo se construye la identidad profesional en la trayectoria escolar? ¿Cuáles son sus expectativas, de vida? ¿Cómo impactó la enseñanza remota de emergencia en sus procesos de regulación para el aprendizaje? ¿Cómo perciben y evalúan los estudios en modalidad remota?

Además, se describe el papel activo y creativo del estudiantado en el uso de las tecnologías digitales y su participación activa en modalidades de enseñanza que usan la videograbación y la reflexión sobre la práctica como dispositivo pedagógico.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA



BONILLA ARTIGAS EDITORES

