

Desafíos y avances de la vida universitaria

Belén Velázquez Gatica
Jesús Guillermo Flores Mejía
(Coords.)



Desafíos y avances de la vida universitaria

Belén Velázquez Gatica
Jesús Guillermo Flores Mejía
(Coords.)

Título original: Desafíos y avances de la vida universitaria / Coordinadores: Belén Velázquez Gatica y Jesús Guillermo Flores Mejía — Ciudad de Querétaro: Editorial Transdigital, 2023. — 211 páginas.

ISBN: 978-607-59719-5-7

DOI: <https://doi.org/10.56162/transdigitalb17>

Clasificación DEWEY. Materia: 370 – Educación.

Tipo de Contenido: Libros universitarios.

Clasificación thema: J – Sociedad y ciencias sociales.

Tipo de soporte: libro digital descargable

Formato: PDF

Tamaño: 3.1 Mb



Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License, que permite el uso, intercambio, adaptación, distribución y transmisión en cualquier medio o formato, siempre que dé el crédito apropiado al autor, origen y fuente del material gráfico. Si el uso del material gráfico excede el uso permitido por la normativa legal deberá tener permiso directamente del titular de los derechos de autor.

D.R. Belén Velázquez Gatica (Coordinadora).
D.R. Jesús Guillermo Flores Mejía (Coordinador).
D.R. Adilene Guadalupe Benítez Pino (Autora).
D.R. Belén Velázquez Gatica (Autora).
D.R. Diana Laura Gil Andraca (Autora).
D.R. Dicxi Itzel Bustos García (Autora).
D.R. Edgardo Solís Carmona (Autor).
D.R. Eleuterio Sánchez Esquivel (Autor).
D.R. Feliciano Gaona Rojas (Autor).
D.R. Felipe Reyes Vélez (Autor).
D.R. Ivette Nathaly Mondragón García (Autora).
D.R. Jessica Gutiérrez Cuevas (Autora).
D.R. Jesús Guillermo Flores Mejía (Autor).
D.R. José Antonio Brito Solís (Autor).
D.R. Karen Adela Martínez Barrón (Autora).

D.R. Magaly Itzamaray Soriano Valverde (Autora)
D.R. María de Jesús Candela Garzón (Autora).
D.R. María Guadalupe Bernal Vargas (Autora).
D.R. Martha Patricia Quevedo Fuentes (Autora).
D.R. Monserrat Cortés Santos (Autora).
D.R. Nayeli Azeneth Mayo Sánchez (Autora).
D.R. Olendi Solano Víctorino (Autora).
D.R. Orlando Jafet Astudillo Piña (Autora).
D.R. Rosa Elena Gallegos Antúnez (Autora).
D.R. Tomás Ivanhoe Moreno Alarcón (Autor).
D.R. Valentín Álvarez Hilario (Autor).
D.R. Víctor Charco Cruz (Autora).
D.R. Víctor Manuel Valente Moreno (Autor).
D.R. Yareli Jacqueline Santiago Marino (Autora).

Transdigital
editorial electrónica

D.R. Editorial Transdigital, 2023.

Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S.C. Circuito Altos Juriquilla 1132. Condominio Atia. Colonia Altos Juriquilla. C.P. 76230, Juriquilla, Querétaro, México. Tel. +52 (442) 301 32 38. aescudero@editorial-transdigital.org www.editorial-transdigital.org

Registro en el Padrón Nacional de Editores como agente editor Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S.C., con el Dígito Identificador 978-607-99594.



<https://www.linkedin.com/company/transdigital-mx/>



<https://twitter.com/TransdigitalMx>



<https://www.facebook.com/transdigital.mx/>



<https://www.instagram.com/transdigital.mx>



<https://www.youtube.com/@transdigitalmx>

Sugerencia de referencia en APA 7ª. edición:

Velázquez Gatica, B., & Flores Mejía, J. G. (Coords.) (2023). *Desafíos y avances de la vida universitaria*. Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb17>

Índice

CAPÍTULO 1. ANÁLISIS INTRODUCTORIO: DESAFÍOS Y AVANCES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO. *Belén Velázquez Gatica y Jesús Guillermo Flores Mejía*..... 8

Referencias.....22

EJE 1: DESAFÍOS Y AVANCES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO CON ÉNFASIS EN DISTINTOS ACTORES EDUCATIVOS23

CAPÍTULO 2: APRENDIZAJE UBICUO EN DOCENTES DEL ÁREA DE INGENIERÍA. *Valentín Álvarez Hilario, Dixi Itzel Bustos García y Orlando Jafet Astudillo Piña* 23

Resumen.....25

Introducción.....25

Fundamentación teórica.....27

Metodología.....30

Resultados.....33

Discusión y conclusiones.....39

Referencias.....43

CAPÍTULOS 3: LAS CONCEPCIONES TEÓRICAS SOBRE EDUCACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE DOCTORADO EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA. *Belén Velázquez Gatica, Edgardo Solís Carmona y Eleuterio Sánchez Esquivel*45

Resumen.....46

Introducción.....46

Marco referencial.....49

Método.....52

Resultados.....53

Conclusiones.....55

Referencias.....57

CAPÍTULO 4: HABILIDADES COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. *Rosa Elena Gallegos Antúnez, Adilene Guadalupe Benítez Pino y Nayeli Azeneth Mayo Sánchez*60

Resumen.....61

Introducción.....61

Fundamentación teórica.....64

Método.....69

Resultados.....	70
Discusión y conclusiones.....	75
Referencias.....	77

CAPÍTULO 5: EL PAPEL DE LAS REDES SOCIALES VIRTUALES EN LOS HÁBITOS DE ESTUDIO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. *Feliciano Gaona Rojas, José Antonio Brito Solís y María Guadalupe Bernal Vargas.....***79**

Resumen.....	80
Introducción.....	80
Marco referencial.....	82
Método	86
Resultados.....	88
Conclusiones.....	92
Referencias.....	95

EJE 2: DESAFÍOS Y AVANCES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO CON ÉNFASIS EN EL MARCO DE LA PANDEMIA **97**

CAPÍTULO 6: TUTORÍA ACADÉMICA ONLINE EN TIEMPOS DE PANDEMIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DE DERECHO. *Tomás Ivanhoe Moreno Alarcón, Jessica Gutiérrez Cuevas y Yareli Jacqueline Santiago Marino***97**

Resumen.....	99
Introducción.....	99
Marco referencial.....	103
Método de investigación	107
Resultados.....	108
Discusión.....	120
Referencias.....	123

CAPÍTULO 7: COMPETENCIAS DIGITALES EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA A DISTANCIA DENTRO DEL CONTEXTO COVID-19. *Edgardo Solís Carmona, Diana Laura Gil Andraca y Víctor Charco Cruz***125**

Resumen.....	126
Introducción.....	126
Marco teórico.....	129
Método de investigación	133
Resultados.....	136
Discusión y conclusiones.....	147
Referencias.....	150

CAPÍTULO 8. HÁBITOS DE ESTUDIO PARA EL TRABAJO ESCOLAR EN CASA DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19 EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. *Martha Patricia Quevedo*

Fuentes, Felipe Reyes Vélez y Karen Adela Martínez Barrón152

Resumen.....	153
Introducción.....	153
Marco referencial.....	156
Método de investigación	159
Resultados.....	162
Discusión.....	164
Referencias.....	166

CAPÍTULO 9: ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN EL CONTEXTO POSTPANDEMIA. *Magaly Itzamaray Soriano Valverde, Olendi Solano Victorino*

y María de Jesús Candela Garzón 168

Resumen.....	169
Introducción.....	169
Marco referencial.....	172
Método de investigación	176
Resultados.....	178
Discusión y conclusiones.....	180
Referencias.....	183

CAPÍTULO 10: ANSIEDAD Y DEPRESIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DIAGNOSTICADOS CON COVID-19. *Víctor Manuel Valente Moreno, Ivette Nathaly*

Mondragón García y Monserrat Cortés Santos 185

Resumen.....	186
Introducción.....	186
Marco teórico.....	190
Método de investigación	192
Resultados.....	193
Discusión y conclusiones.....	196
Referencias.....	199

SEMBLANZAS202

Capítulo 1. Análisis introdutorio: desafíos y avances en el contexto universitario

Belén Velázquez Gatica

ORCID: 0000-0001-8999-1063

Jesús Guillermo Flores Mejía

ORCID: 0000-0003-1637-7446



Velázquez Gatica, B., & Flores Mejía, J. G. (2023). Análisis introductorio: desafíos y avances en el contexto universitario. En B. Velázquez Gatica & J. G. Flores Mejía (Coords.), *Desafíos y avances de la vida universitaria* (pp. 8-22). Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb17>

En los últimos años, la cantidad de investigaciones en torno a la vida universitaria ha crecido sobremanera, lo que ha permitido formular conclusiones respecto a los avances, pero también sobre los desafíos en el contexto universitario. Sin embargo, los retos se vieron nuevamente acentuados como consecuencia de la pandemia por COVID-19 y sus implicaciones en todas las esferas de la vida cotidiana.

Si bien, la pandemia implicó algunos avances en materia de una nueva ola de alfabetización digital forzada, que proporcionó resultados favorables en diferente escala a nivel mundial, también acentuó viejos problemas en materia de salud, cobertura en la conexión a internet, rezago tecnológico y digital, por mencionar algunos.

En el libro *Desafíos y avances de la vida universitaria* se concentran algunas investigaciones que muestran resultados favorables en torno a distintos temas, pero también se presentan algunos retos sobre lo que todavía es necesario fortalecer en las estrategias para mejorar la calidad de la vida en el ámbito universitario en distintas esferas. Dada la importancia de la pandemia, este libro se divide en dos ejes. El primero incluye los desafíos y avances con énfasis en distintos actores educativos; el segundo se conforma de investigaciones sobre los desafíos y avances con énfasis en el marco de la pandemia.

En el primer eje, se incluyen dos investigaciones realizadas con la participación de estudiantes de pregrado, una sobre docentes de pregrado y la última elaborada a partir de las tesis de estudiantes de doctorado. En este eje se enfatiza que muchas de las investigaciones realizadas en el contexto universitario se han centralizado en estudiantes de pregrado, mientras que otros actores educativos tales como profesores de pregrado, maestría, doctorado y especialidades han recibido menor atención. De igual forma, los estudiantes de posgrado también son objeto de estudio en menor escala que los estudiantes de pregrado.

Esta centralización podría deberse a distintos motivos, entre los que destacamos la cantidad de actores educativos involucrados, debido a que en cuestión de matrícula, los estudiantes de pregrado representan el grupo poblacional más grande en el contexto universitario. Aunado a ello, los estudiantes de licenciaturas e ingenierías representan la primera oportunidad de muchos de los aprendices de convertirse en profesionales e insertarse en la vida laboral. De ahí la importancia de construirles escenarios de calidad que impacten en los escenarios de trabajo.

No obstante, poco se sabe respecto al aprendizaje de los docentes, a pesar de que son uno de los grupos que constantemente están obligados a apropiarse de los nuevos conceptos, teorías, modelos y aplicaciones en sus respectivas áreas, por el carácter intelectual que posee su profesión, que les fuerza a estar a la vanguardia de su campo. Esta observación la

encontramos en el capítulo *Aprendizaje Ubicuo en Docentes del Área de Ingeniería*, donde se muestra que los docentes de ingeniería se han apropiado de distintos escenarios para aprender, espacios que rebasan el aula. Aprenden con personas externas a su escenario de trabajo y se comprometen en distintas actividades de aprendizaje constantemente y dependiendo de diferentes situaciones.

Todas estas prácticas están acorde al aprendizaje ubicuo, donde se busca que un individuo sea capaz de aprender en cualquier lugar y en cualquier momento, con distintas personas y a través de diferentes dispositivos. Es decir, que sus prácticas de aprendizaje vayan más allá del aula y del contexto escolar. Sin embargo, los docentes de ingeniería todavía conservan algunas prácticas que se limitan a la institucionalidad de la escuela. Entre las que se destacan en el primer capítulo son que mayormente aprenden a través de *laptops*, en lugar de aprender en igual o mayor escala a través de sus teléfonos móviles, los cuales son los dispositivos más ubicuos que tenemos en la actualidad.

De igual manera, sus motivaciones todavía están centradas en el aula, es decir, aprenden mayormente para mejorar su práctica docente y para cubrir las necesidades educativas de sus estudiantes. Por ello, es necesario seguir impulsando acciones que permitan a los docentes transitar hacia prácticas más ubicuas, en cuanto al aprendizaje. De tal manera que tengamos profesores del siglo XXI para estudiantes del siglo XXI.

Respecto a los estudiantes de doctorado, quienes también son actores educativos que han sido poco estudiados dentro del ámbito universitario, en el capítulo *Las concepciones teóricas sobre educación de los estudiantes de doctorado en tecnología educativa*, se exploró a través de los documentos de tesis publicadas en un repositorio, las concepciones teóricas sobre los paradigmas de investigación utilizados, los enfoques de investigación, las concepciones sobre la tecnología y la integración teórica que realizaron los estudiantes de un doctorado en tecnología educativa para comprender sus objetos de estudio. Esto debido a que se trata de sujetos altamente especializados en el campo de la tecnología educativa y quienes tendrán incidencia en los distintos niveles educativos existentes.

Esto requiere que los estudiantes se hayan apropiado de diferentes instrumentos teóricos, conceptuales y paradigmáticos de la investigación y la educación para su aplicación en distintos entornos educativos, los cuales demandan teorías multiplicistas que dependen del contexto, así como abordajes de investigación holísticos que vayan más allá de la investigación cualitativa y la cuantitativa y que integren metodologías de carácter tanto descriptivo como aplicado. Lo anterior porque la realidad educativa es compleja y requiere intervenir e innovar en contextos caracterizados por la convergencia de distintas variables a considerar, ante lo cual

los investigadores de la tecnología educativa deben ser sensibles y tener la capacidad de iteración y recursividad.

En términos de avances, se observó que los egresados del programa utilizaron mayormente paradigmas de investigación constructivistas, así como enfoques de investigación mixtos. Además, sus concepciones sobre la tecnología fueron tecnopedagógicas y la integración teórica que realizaron para comprender sus realidades educativas fueron eclécticas multiplicitistas y eclécticas integradoras. Sin embargo, aún es necesario impulsar los paradigmas de investigación como el heurístico o el de diseño, los cuales respondan a problemas detectados en la realidad educativa recurriendo a teorías o modelos disponibles para proponer soluciones (De Benito & Salinas, 2016), o que permitan formular teorías sustantivas para entender y actuar en un contexto específico.

De igual manera, es necesario utilizar diseños de investigación integradores que cierren el debate suscitado en el campo de la tecnología educativa respecto a si se debe realizar solo investigación básica para desarrollar teorías generalizables o enfocarse solamente en la investigación aplicada para resolver problemas concretos (Salinas, 2012). Por último, los autores del capítulo estiman que también es necesario capacitar a los doctorantes durante su formación sobre temas como los niveles de teorías y la conexión perspectiva teórica, evidencias y contexto para construir objetos de estudio que se entiendan desde sus diferentes aristas y que conserven su coherencia conceptual.

En el otro extremo de los estudiantes que se encuentran en el contexto universitario tenemos a los recién ingresantes. Es decir, a los estudiantes de primer año de pregrado, quienes tienen importantes retos que sortear en el cambio que conlleva pasar del bachillerato a los estudios profesionales, pues ello implica, no solo la adaptación del cambio de escuela, de grado escolar y del modelo educativo, sino de los cambios sociales, y en ocasiones culturales, cuando se trata de estudiantes foráneos. Ante esta problemática, las instituciones de educación superior deben responder a las necesidades particulares de estos estudiantes que recién ingresan a la vida universitaria y profesional (Guzmán, 2013).

Es por ello que en algunas instituciones se formulan estrategias que permitan a los estudiantes homogeneizarse en ciertas habilidades que se consideran esenciales para transitar con éxito la vida universitaria, independientemente de la escuela de nivel medio superior de la que provengan. En este sentido, la Universidad Autónoma de Guerrero, en su modelo educativo propone que en todos sus programas educativos de pregrado se imparta la *Etapas de Formación Institucional* con el objetivo de que el estudiante sea capaz de sentar las bases en su formación universitaria y profesional. Una de las unidades de aprendizaje que conforman esta etapa de formación es: *Habilidades para la comunicación de las ideas*.

En el capítulo *Habilidades Comunicativas en Estudiantes de Pregrado* se evaluó la eficacia de la asignatura *Habilidades para la comunicación de las ideas* con el propósito de identificar si el objetivo propuesto desde la *Etapas de Formación Institucional* se estaba cumpliendo, debido a que desde el 2012, año en el que se lanzó esta iniciativa, no se habían hecho valoraciones al respecto.

Como avances en el contexto universitario a partir de esta asignatura, se encontró que los estudiantes están mayormente de acuerdo con haber mejorado las habilidades comunicativas verbales, escritas y no verbales, marcadas dentro de la clase que habían cursado recientemente. Incluso lograron desarrollar otras habilidades comunicativas que no se describen en los objetivos de la *Etapas de Formación Institucional* y, por lo tanto, en el cuestionario utilizado por los autores. Estas habilidades *extra* fueron mayormente emocionales, como la empatía, la confianza, el control del miedo y el trabajo en equipo.

Sin embargo, en términos de desafíos, se mostraron algunas deficiencias en la práctica de las habilidades escritas a partir de la realización de ensayos y textos académicos. También se les dio poca visibilidad y tiempo a las habilidades comunicativas no verbales como la interpretación de los códigos no verbales. Otras habilidades mixtas que requieren de la preparación y puesta en práctica de los tres tipos de habilidades: orales, escritas y no verbales, tales como la conferencia y el debate, también tuvieron poca presencia en este curso. Lo anterior debido a que los docentes que impartieron esta asignatura reforzaron más habilidades verbales a partir de la exposición de temas y trabajos en clase. Por ello, para sortear los desafíos del desarrollo de habilidades comunicativas y para sentar mejores bases para la vida universitaria, se recomienda incluir actividades que combinen la comunicación oral, escrita y no verbal.

Otra de las iniciativas propuestas en el Modelo de la Universidad Autónoma de Guerrero es el programa institucional de tutorías (PIT), el cual también se divide y se implementa de acuerdo con las *Etapas de Formación* por las que atraviesan los universitarios. Como se mencionó en la descripción del capítulo anterior, dado que en los primeros semestres uno de los retos más importantes por los que atraviesan los universitarios es la integración exitosa a la vida universitaria, el PIT tiene como propósito en el primer nivel facilitar la adaptación de los estudiantes, su aprendizaje, su permanencia en la institución y su egreso, brindándoles información sobre la estructura y organización de su escuela, los servicios básicos y los programas de apoyo con los que cuenta dicha institución (Universidad Autónoma de Guerrero, 2019).

Las tutorías siempre han sido un mecanismo de acompañamiento estudiantil con distintos niveles de éxito en su implementación. No obstante, con la llegada de la pandemia,

las acciones tutoriales, al igual que ocurrió con otras actividades, se trasladaron a los escenarios digitales y a distancia, y el seguimiento de los estudiantes implicó un reto para los docentes tutores.

Por ello, en el segundo eje de este libro, denominado *Desafíos y avances en el contexto universitario con énfasis en el marco de la pandemia*, se presenta el capítulo *Tutoría académica online en tiempos de pandemia desde la perspectiva de los estudiantes de derecho*, el cual describe el proceso de tutorías en el nivel 1 del Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Autónoma de Guerrero, desde la perspectiva de los estudiantes pertenecientes a un programa de Derecho, durante la pandemia por COVID-19.

A través del análisis de las respuestas de los estudiantes se mostró que no hubo consenso sobre en qué modalidad recibieron mayor apoyo a través de las tutorías, debido a que algunos señalaron que fueron en ambas, otros declararon que en ninguna, y algunos más estuvieron a favor de una modalidad en específico. No se mostró una tendencia clara. Los resultados ambivalentes nos revelan que algunos estudiantes se vieron favorecidos por los cambios de la pandemia mientras que otros probablemente no lo estuvieron tanto.

En efecto, la pandemia tomó por sorpresa a quienes no tenía las herramientas digitales, ni el capital digital, social y cultural para transitar con éxito el repentino cambio de modalidad, mientras que posiblemente desarrolló más habilidades en quienes ya habían interactuado alguna vez con cursos o clases en modalidades a distancia, en línea o cualquier modalidad *b-learning*.

Pese a la pandemia, las acciones tutoriales no se detuvieron y éstas se efectuaron principalmente de forma grupal. En el capítulo también se señala que las sesiones de tutoría se llevaron a cabo con una frecuencia de una vez a la semana y su duración promedio fue de media hora. En relación con el medio de comunicación que más utilizó el tutor o tutora para mantener contacto con sus estudiantes, destaca la plataforma *Meet*; ocasionalmente el tutor mantenía contacto con los estudiantes. Además, los estudiantes reportaron que para resolver sus dudas tuvieron que acudir con otros maestros y compañeros.

No obstante, en términos de los retos, en promedio la mitad de los estudiantes reportaron no haber recibido información sobre diferentes contenidos relacionados con la fase 1 de tutoría, la cual es de gran importancia para su adaptación a la vida universitaria. Algunos de los contenidos que el PIT establece para abordarse en las sesiones de tutoría son el modelo educativo de la universidad, los programas institucionales, actividades de cultura y deporte, trámites administrativos y acerca de las actividades académicas extracurriculares.

Dado que no hay un precedente de estudio en la modalidad presencial prepandemia, se desconoce si esta tendencia a no cumplimentar del todo los contenidos que marca el PIT se debió al cambio de modalidad o si era una acción que se mantenía desde la etapa presencial. Otro resultado mostrado en este capítulo nos apunta a la segunda respuesta, puesto que casi la mitad de los estudiantes mencionaron que sus tutores nunca les presentaron un programa de trabajo. Por lo que será necesario seguir evaluando y capacitando en las estrategias para mejorar las acciones tutoriales en beneficio de la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria.

También se destaca que los desafíos en la acción tutorial podrían variar en cuanto a los tutores, puesto que se reconoce que en el ámbito universitario existen perfiles variados en habilidades, conocimientos y actitudes disciplinares, en tecnología y educación y no de un grupo homogéneo. En este sentido, tenemos estudiantes y profesores con perfiles y prácticas educativas diferenciadas puesto que desde un punto de vista estructural, existe una población heterogénea porque el sistema de formación y actualización también lo es (Latapí, 2003).

Este supuesto se aborda en el capítulo *Competencias digitales en educación universitaria a distancia dentro del contexto COVID-19*, donde se reconoce que más allá de identificar a los aprendices actuales a partir de sus diferencias generacionales (*millennials*, nativos digitales, etc.), se deben tomar en cuenta sus trayectorias de formación, debido a que el mismo sistema de formación educativo es heterogéneo, aunado a las diferencias en el capital cultural, social y tecnológico de cada individuo. Esto produce diferentes tipos de aprendices.

Este trabajo tuvo por objetivo identificar las competencias digitales de colaboración y comunicación en estudiantes universitarios, durante las actividades educativas en línea, dentro del contexto COVID-19. A pesar de que las competencias digitales se han desarrollado e investigado fuertemente en los últimos años, la mayoría de estos abordajes se hacían desde las aulas físicas, en donde se enriquecía el aula con tecnología y conectividad, pero no se llevaba el aula física a los espacios digitales como ocurrió durante la pandemia.

En este sentido, se asume que hubo un fuerte empuje de la pandemia hacia la alfabetización digital por el cambio de modalidad. No obstante, este trabajo nos muestra que durante la pandemia se reforzaron las competencias digitales en los espacios virtuales que ya se utilizaban previamente. Entre sus resultados, los autores del capítulo destacan que hubo algunas competencias de comunicación que los estudiantes dominaron más que otras, y se relacionan con espacios en las de redes sociales y con los mensajes instantáneos. Mientras que en la competencia de comunicación destacaron la generación de documentos en carpetas compartidas, producir videos y diapositivas, así como las competencias en redes sociales.

Sin embargo, en términos de desafíos, los estudiantes fueron poco competentes en algunas actividades que engloban a los *blogs*, *wikis*, páginas *web* y comunidades en línea, mientras que son medianamente competentes en actividades que engloban el uso de videoconferencias. Este último espacio se reforzó continuamente debido a que sustituyó a las aulas presenciales, pero será necesario seguir fortaleciendo este y otros espacios para la construcción de aprendizajes y competencias dada la importancia de instaurar el aprendizaje para toda la vida en los distintos actores educativos.

Más allá del aprendizaje formal en las aulas, se encuentran espacios como las redes sociales virtuales, las cuales tienen la capacidad de adaptarse a diferentes propósitos según la apropiación que los usuarios hacen de la tecnología. Pese a que han sido cuestionadas como un espacio exclusivo para la diversión y el entretenimiento, y como distractores para las actividades escolares, lo cierto es que es innegable que los jóvenes han incorporado a las redes sociales virtuales para objetivos diversos que pueden llegar a ser ambivalentes.

Este aspecto se discute en el capítulo *El papel de las redes sociales virtuales en los hábitos de estudio de los estudiantes universitarios* del eje 1, en donde se tuvo como objetivo identificar el rol que tienen las redes sociales virtuales dentro de los hábitos de estudios de los jóvenes universitarios. El capítulo profundiza en este debate y concluye que el uso de las redes sociales trae consigo muchas ventajas tales como un aprendizaje centrado en el estudiante, el aprovechamiento de los tiempos y los espacios, formas dinámicas de aprender y estrategias colaborativas que permiten fortalecer las opiniones. Sin embargo, también se tienen desventajas, como la distracción de los alumnos, el ocio, la pérdida de tiempo y la desconcentración durante el proceso.

Es decir, no se puede descartar el uso de las redes sociales como espacios de aprendizaje solo por sus usos para fines de entretenimiento, diversión y multitarea. Por el contrario, es necesario fortalecer en los estudiantes hábitos de estudio funcionales dentro de las redes sociales virtuales en lugar de prohibir su uso en las aulas. De esta forma no solo se lleva el aula presencial a los escenarios digitales, sino que se trae el aprendizaje informal que se da en la virtualidad a las aulas, y con ello se fortalece la ubicuidad del aprendizaje.

Hoy en día es imposible negar que los límites de espacio y tiempo que separaban el ocio y el entretenimiento de las responsabilidades académicas y laborales se han desdibujado y nos lleva a preguntarnos cuáles son las formas de interacción más adecuadas entre estas dos actividades para fines de rendimiento y para el bienestar de los actores educativos dentro del ámbito universitario. En efecto, no podemos considerar que las redes sociales virtuales sean causantes de la multitarea y la pérdida de tiempo productivo, puesto que en los últimos años hemos experimentado una forma diferente de organizar el uso del tiempo en la cotidianidad

que ya no es continua y lineal y, donde los tiempos y espacios ya no son exclusivos de una sola actividad, sino que es posible combinar diferentes actividades de toda índole.

Aunado a lo anterior, es importante reconocer que, aunque los espacios físicos y digitales hoy en día coexisten, los espacios digitales conservan ciertas particularidades que en los escenarios tangibles son difíciles de encontrar, tales como la navegación indefinida entre páginas, sitios, redes y aplicaciones. Este fenómeno puede darse tanto para conseguir objetivos de aprendizaje, como investigar sobre un concepto y *brincar de página en página, de hipervínculo e hipervínculo* para conocer más sobre el tema, como para opciones de entretenimiento, donde es fácil ir de video en video, de *post* en *post*, puesto que la naturaleza esencial del consumo en la red es su simultaneidad y “la navegación sin rumbo definido [la cual] moldea una experiencia del espacio sin principio ni final, solo un flujo continuo donde se puede subir en cualquier punto y bajar en cualquier otro” y esa posibilidad de participar en otros mundos, de otros tiempos, de otras realidades, sin moverse del sillón de la sala de estar (Winocur, 2006, p. 9).

Estas diferencias también se deben considerar dentro de los hábitos de estudio de los universitarios, puesto que antes de la pandemia los escenarios de mayor interacción en la educación escolar se construyeron desde la presencialidad, mientras que el cambio de modalidad por el confinamiento obligó a digitalizar muchas de las prácticas educativas.

En este sentido, en el capítulo *Hábitos de estudio para el trabajo escolar en casa durante la pandemia por COVID-19 en estudiantes universitarios*, se planteó como objetivo identificar los cambios de hábitos de estudio en universitarios al pasar de la modalidad presencial a la virtual. Esto debido a que se tenía como premisa que los hábitos se construyen de acuerdo con el contexto imperante y sus requerimientos, mientras que al modificarse algunas de las variables relevantes del contexto, los hábitos de estudio posiblemente tengan que adaptarse para hacerlos más funcionales en el nuevo medio.

Es decir, que algunos de los hábitos podrían funcionar mejor que otros en el contexto virtual y otros hábitos ser prioritarios en los contextos presenciales. Sin embargo, la adaptación que se requirió fue repentina y, a decir, no todos los estudiantes lograron ajustarse a las nuevas condiciones.

Aunado a ello, se destaca que antes de la pandemia los estudiantes que se adaptaban bien a la educación a distancia tenían características que no se encontraban en la mayoría de los estudiantes de las modalidades presenciales, como el trabajo independiente y la gestión del tiempo. Por el contrario, los estudiantes gozan de mayor acompañamiento en la modalidad presencial, dependen más de las instrucciones del profesor y de su seguimiento continuo.

Retomando el trabajo sobre *hábitos de estudio para el trabajo escolar en casa durante la pandemia por COVID-19 en estudiantes universitarios*, los principales resultados apuntaron a que en general los estudiantes de pregrado durante la modalidad presencial realizaron con mayor frecuencia el hábito de leer, la aclaración de dudas, la organización de tiempo, la atención y, la realización de notas físicas y digitales, a excepción de la multitarea la cual fue una actividad que tuvo mayor presencia en la modalidad virtual.

Estos hábitos podrían haberse reforzado más en las aulas físicas durante los horarios escolares, mientras que en las sesiones síncronas virtuales no se lograron consolidar. De igual manera, en esta investigación se les preguntó a los estudiantes sobre el tiempo que le dedicaron a los hábitos de estudio en los escenarios asíncronos en ambas modalidades, es decir, en cualquier momento y lugar de aprendizaje más allá de las aulas físicas o virtuales, las cuales se encuentran dentro de los horarios y las dinámicas establecidas por los docentes.

Como resultados se obtuvo una ligera disminución en el tiempo de estudio con el cambio de modalidad. Es decir, que los estudiantes dedicaron menor tiempo a sus hábitos de estudio en la modalidad virtual. Lo anterior podría deberse a que las exigencias escolares y académicas fueron menores ante los cambios en general que se tuvieron en todas las esferas de la vida cotidiana y que dificultaron la adaptación a las nuevas condiciones.

Por lo anterior, uno de los desafíos para el contexto universitario es trabajar en estrategias que permitan reforzar las acciones de seguimiento, comunicación, colaboración e interacción virtual para que independientemente de la modalidad en la que se trabaje, los estudiantes que aún no cuentan con habilidades de trabajo independiente se beneficien de estas actividades a distancia.

En efecto, no todos los aprendices cuentan con altos niveles de autonomía para el aprendizaje. Para quienes no han desarrollado este mecanismo psicológico y educativo, aún tienen relevancia aspectos como la modalidad en donde se lleva a cabo una situación de aprendizaje, las características del instructor, las horas de trabajo dependientes e independientes, los formatos utilizados, las características de sus compañeros, entre otros, que pueden jugar a favor o en contra no solo de su desempeño educativo sino de su permanencia en una actividad de aprendizaje (Velázquez, 2023). Con la inclusión de actividades virtuales y presenciales en la etapa pospandemia también se fortalecerá su capacidad de adaptarse a cualquier modalidad de aprendizaje.

No obstante, las adaptaciones son progresivas y en ocasiones requieren de grandes cantidades de tiempo y esfuerzo, además de que se producen a partir de acciones sistemáticas y no de una sola acción definitiva. Tal es el caso de la modificación de estilos de aprendizaje.

Los estilos reflejan tendencias que tienen los aprendices para adquirir conocimientos, habilidades y actitudes y en cierta forma se desarrollan y fortalecen de acuerdo con las demandas del medio ambiente, tales como el nivel educativo en el que se encuentre, las disciplinas de adscripción, la dinámica de trabajo de las instituciones educativas, el modelo educativo y académico, entre otras variables.

No hay estilos mejores que otros, únicamente estilos que pueden ser más funcionales o verse favorecidos en ciertas situaciones de aprendizaje que los refuerzan. Este es el supuesto que se mantuvo en el capítulo *Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios pospandemia* en donde se tuvo como objetivo analizar los estilos de aprendizaje presentados en los estudiantes universitarios posterior a la pandemia. Lo anterior debido a que en otras investigaciones se han monitoreado el estado fijo y los cambios en los estilos de aprendizaje en ciertos momentos.

En este caso, hay precedentes de trabajos prepandemia y durante la pandemia, sin embargo, la etapa pospandemia constituyó una mezcla entre los hábitos, estrategias, espacios y momentos educativos que existían antes de la pandemia, sustentados en la modalidad presencial, mayormente, en conjunción con los momentos de educación durante la pandemia, sustentados en modalidades virtuales, a distancia e híbridas.

Otros autores (García, 2021; Zhu & Liu, 2020) llaman a estos estadios *etapa de preconfinamiento*, donde las actividades educativas eran más tradicionales y basadas en exposiciones por parte del docente; luego tenemos la etapa de confinamiento que se llevó a cabo de manera *online* y donde se buscaron acciones más centradas en el alumno y actividades en las que se observara menos participación del docente y más una práctica autónoma por parte del alumno y; finalmente, está la etapa de posconfinamiento, donde en un primer momento se tuvieron previstas situaciones de enseñanza-aprendizaje con distintos contextos, híbridos, mixtos, combinados, etc., que permitieran a los estudiantes y docentes volver a las clases de manera paulatina y sin riesgos; en un segundo momento, se volvió totalmente a la presencialidad, aunque no se diría que del todo, debido a que los actores educativos han creado una adaptación con la virtualidad, dado que ciertas formas de interacción educativa no exploradas ahora se consideraron más prácticas, útiles y menos costosas. Por ejemplo, las aplicaciones para entregar tareas, los grupos de *WhatsApp*, las sesiones virtuales, las carpetas compartidas en la nube, etc., se mantuvieron a pesar de ya haber regresado a las aulas.

En este sentido, el capítulo *Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios pospandemia* es un trabajo que pretende dar seguimiento a las variables que fueron modificadas en tres momentos distintos que sucedieron en un breve periodo y que

involucraron cambios significativos y cuyo impacto apenas estamos logrando dimensionar y entender.

En este capítulo se reportó que los estilos de aprendizaje predominantes en el contexto postpandemia en estudiantes de pregrado fueron el reflexivo y el teórico. Algo que es consistente con la literatura previa sobre las preferencias de aprendizaje de los estudiantes de pregrado, independientemente de si se realizaron antes, durante o después de la pandemia. Lo anterior hace reflexionar a los autores de este capítulo que las preferencias de aprendizaje parecen permanecer bastante estables incluso durante los cambios abruptos de modalidad educativa, los cuales implican modificaciones en el sistema de trabajo, seguimiento y evaluación, mayor utilización de las tecnologías, la presencia de clases virtuales, entrega de trabajos bajo el régimen de una plataforma, etc. Sin embargo, pese a todo se mantienen las dinámicas de trabajo propias de la presencialidad y los contextos tradicionales, solo que estas dinámicas se llevan a la virtualidad y los espacios digitales, donde son enriquecidas o mediadas por tecnología.

Es decir, que nuestro sistema educativo sigue reforzando mayormente la reflexión y la teoría y deja poca oportunidad a la aplicación de conocimientos, a la participación de proyectos, la acción, el descubrimiento, la improvisación, el liderazgo y la creatividad, por mencionar algunas de las características que presentan los estilos de aprendizaje activo y pragmático. Por lo anterior, los autores recomiendan diseñar y aplicar estrategias que ayuden a mejorar la predominancia en otros estilos como el activo y el pragmático, los cuales en esta investigación fueron los de menores puntajes.

Finalmente, el capítulo *Ansiedad y Depresión en Estudiantes Universitarios que se Diagnosticaron con COVID-19* representa el clímax de los mayores retos presentados en este libro a raíz del confinamiento por la pandemia. Se reconoce que a nivel emocional las implicaciones de la pandemia por la nueva enfermedad y sus repercusiones a nivel físico e incluso de riesgo de muerte, sumadas al confinamiento parcial y total de las personas, podrían haber exacerbado los problemas de salud mental existentes, o bien, podrían haber originado sintomatología de enfermedades mentales en algunas personas.

De igual manera, se reconoce desde antes de la pandemia que la ansiedad, la depresión y el estrés son las enfermedades mentales del siglo XXI y son causantes de la disminución de la productividad, el bienestar individual y social de la población en general en muchos países. Ante este precepto, en el capítulo *Ansiedad y Depresión en Estudiantes Universitarios que se Diagnosticaron con COVID-19* se tuvieron tres objetivos de exploración y diagnóstico en el ámbito universitario. El primero fue identificar la prevalencia de la ansiedad y la depresión en estudiantes universitarios diagnosticados con COVID-19. El segundo fue determinar la

correlación que existe entre las dos variables y, el tercero fue identificar la comorbilidad de ambas.

Todos los actores educativos vivieron la pandemia por COVID-19 y el confinamiento. No obstante, los estudiantes diagnosticados con el virus, fueron considerados un sector vulnerable por los sentimientos de temor para la salud y la propia vida, dados los casos de muertes a familiares y amigos que se vivían cotidianamente. Aunado a que la pandemia era algo insólito para esta generación y existía mucha incertidumbre al respecto. Además del temor y la incertidumbre, el confinamiento también se caracterizó por sentimientos como el miedo, la rabia o la frustración, el deterioro significativo en el funcionamiento social u ocupacional, aburrimiento y/o inquietud y estado de ánimo deprimido (Loro-Ortega, 2021).

Los resultados recabados en el estudio determinaron que las prevalencias de la depresión fueron de una frecuencia de 16 para depresión severa y de 6 para la depresión moderada, dentro de la muestra de 68 estudiantes. Es decir, el 32% de los estudiantes presentaron depresión. En cuestión de resultados de la ansiedad, los datos fueron de mayor preocupación, debido a que 17 estudiantes presentaron ansiedad moderada y 25 ansiedad grave. Es decir, la prevalencia de ansiedad en este estudio fue del 62%. Esto significa que existen el doble de casos de ansiedad que de depresión en este sector estudiantil.

Aunado a esta problemática, los resultados indicaron que hay una importante prevalencia de comorbilidad entre la ansiedad y la depresión en los participantes. Es decir, que sufren ambas condiciones al mismo tiempo. Los casos más graves son los que presentan ansiedad grave con depresión moderada, grave o extrema, lo que implica un alto nivel de deterioro en su calidad de vida. Por lo tanto, estos casos requieren una intervención urgente y especializada para reducir los síntomas y mejorar el bienestar de los estudiantes. Por otro lado, los casos más leves son los que presentan ansiedad mínima o leve con depresión mínima, lo que implica un bajo nivel de afectación y un mejor funcionamiento, estos estudiantes pueden beneficiarse de estrategias de prevención y promoción de la salud mental. Otro reto para el ámbito universitario en términos de la salud mental es replicar este tipo de estudios de diagnóstico en otras poblaciones de estudiantes y docentes que fueron diagnosticados con COVID-19.

Ante este panorama de contrastes en el contexto universitario, en esta primera edición del libro *Desafíos y avances de la vida universitaria* podemos generar algunas conclusiones a manera de resumen sobre el ámbito universitario. La primera es que han existido grandes avances en la mejora de la calidad de la educación de las y los universitarios, incluso estos avances se lograron gracias a la pandemia, debido a que aceleró procesos como la alfabetización digital y el aprendizaje ubicuo. Sin embargo, los mismos requerimientos que se

suscitaron durante la pandemia, nos hicieron reflexionar sobre los aspectos que aún se necesitan impulsar en el ámbito educativo y el bienestar de los actores educativos.

En este sentido, en los resultados de nuestras investigaciones no podemos generar conclusiones del tipo *los estudiantes son poco competentes, los profesores no cuentan con suficientes niveles de aprendizaje en la ubicuidad, los hábitos de estudio de los universitarios son disfuncionales*, puesto que en primer lugar, en el ámbito universitario coexisten actores educativos con diferencias en sus niveles de capital educativo, digital, competencias disciplinares, entre otras y, en este sentido, no podemos catalogar a los estudiantes como nativos digitales o a los profesores como inmigrantes digitales, puesto que constituyen poblaciones heterogéneas.

De igual manera, en términos generales, existen conocimientos, habilidades y actitudes que un grupo poblacional puede manejar eficientemente, mientras que serán medianamente competentes en otras, y en algunas más serán deficientes. En este sentido, en este libro se pretende analizar y reflexionar sobre los contrastes que pueden existir en el ámbito universitario con el fin de hacer visibles las problemáticas más acuciantes de cada tema educativo de actualidad, pero también reconocer los aciertos que se han tenido en resolver las distintas necesidades educativas y de bienestar de las y los universitarios.

Referencias

- De Benito, B., & Salinas, J. M. (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 44–59. <https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: pre-confinamiento, confinamiento y post-confinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9–32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Guzmán, C. (2013). *Los estudiantes y la universidad: Integración, Experiencias e Identidades*. ANUIES.
- Latapí, P. (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Secretaría de Educación Pública. http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Teachers/Mexico/AS_S6_MEXICO_BaseDocument-PolicyofTeacherDevelopment_03.pdf
- Loro-Ortega, D. M. (2021). Percepción de riesgo e impacto psicológico del COVID-19 durante el periodo de cuarentena en población boliviana. *Revista Científica Ciencia Médica*, 24(1), 166–172. <https://doi.org/10.51581/rccm.v24i1.345>
- Salinas, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *Revista de Educación a Distancia*, 32, 1–23. <https://doi.org/10.6018/red/50/13>
- Universidad Autónoma de Guerrero. (2019). *Niveles de implementación*. Departamento de Acompañamiento a la Formación del Estudiante (DAFE). <http://dafe.uagro.mx/inducción-al-pae/niveles-de-tutoría.html>
- Velázquez, B. (2023). Revisión sistemática sobre los recursos educativos ubicuos. *Revista dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 2. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v2i10.3492>
- Winocur, R. (2006). Procesos de socialización, prácticas de consumo y formas de sociabilidad de los jóvenes universitarios en la red. *Razón y Palabra*, 49, 1–20. <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n49/bienal/Mesa10/rosalia.pdf>
- Zhu, X., & Liu, J. (2020). Educación en y después del COVID-19: respuestas inmediatas y visiones de largo plazo. *Ciencia y educación posdigital*, 1–5. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00126-3>

Eje 1

**Desafíos y avances en el
contexto universitario
con énfasis en distintos
actores educativos**



Capítulo 2: Aprendizaje ubicuo en docentes del área de ingeniería

Valentín Álvarez Hilario

ORCID: 0000-0002-5853-4246

Dicxi Itzel Bustos García

ORCID: 0009-0007-0915-8145

Orlando Jafet Astudillo Piña

ORCID: 0009-0005-8905-4180



Álvarez Hilario, V., Bustos García, D. I., & Astudillo Piña, O. J. (2023). Aprendizaje ubicuo en docentes del área de ingeniería. En B. Velázquez Gatica & J. G. Flores Mejía (Coords.), *Desafíos y avances de la vida universitaria* (pp. 24-44). Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb17>

Resumen

El aprendizaje ubicuo es un tema que implica una nueva forma de aprender. El presente trabajo tuvo como pregunta de investigación: ¿cómo se desarrolla el aprendizaje ubicuo en los docentes del área de ingeniería? La investigación se basó en un enfoque cuantitativo, no experimental, de alcance descriptivo con corte transversal. Los principales resultados mostraron que el 76,5% de los docentes del área de ingeniería aprenden cosas que son de su interés, mayormente, relacionados con su disciplina; las figuras con las que el 52,9% de los docentes aprenden algo nuevo es con docentes externos a su escuela/facultad. En las actividades relacionadas con el aprendizaje, el 38,5% de los docentes dedican semanalmente 3-5 horas para aprender, el 70,6% de los docentes optan por aprender desde sus oficinas/cubículos. Algunas de las situaciones en las que los docentes suelen aprender son en cursos de actualización con el 85,3%, talleres con el 52,9% y congresos con el 44,1%; también 67,6% de los docentes se comprometen en actividades de aprendizaje dependiendo de diferentes situaciones. El dispositivo de preferencia de los docentes para aprender es la *laptop* con un 88,2%. Los objetivos que persiguen el 88,2% de los docentes para aprender son mejorar su práctica docente. Finalmente, la motivación del 64,7% de los docentes del área de ingeniería para crear nuevos conocimientos es por las necesidades educativas de sus alumnos. Con base en los resultados sobre el aprendizaje ubicuo, se recomienda desarrollar estrategias para promocionar el uso del teléfono móvil para el aprendizaje de este grupo de docentes, ya que este es uno de los dispositivos más ubicuos en la actualidad, así como desarrollar acciones que le permitan a este grupo poblacional, llevar su aprendizaje más allá de la escuela.

Introducción

Para Velázquez & López (2021) el aprendizaje ubicuo no es un aprendizaje restringido a un solo marco o en un espacio determinado, tampoco se desarrolla en un lugar específico, sino en diferentes espacios virtuales y presenciales; es impulsado por el aprendizaje continuo para construir nuevos aprendizajes desde la socialización, de tal forma que también busca fomentar el aprendizaje significativo y crítico.

El aprendizaje ubicuo implica derribar barreras en el aprendizaje, ya que se da en diversos espacios y temporalidades. Por lo tanto, es importante el estudio de este tipo de aprendizaje debido a que es un nuevo enfoque en educación, donde se fomenta el aprendizaje en redes, la participación y la creación de comunidades virtuales; donde se puede recibir, enviar y compartir información (Arrebola, 2018).

La importancia del aprendizaje ubicuo radica en que, a diferencia del aprendizaje tradicional, su práctica no se limita a instituciones formales. Después de atravesar la emergencia sanitaria se hizo aún más notable la necesidad de aprender en cualquier lugar y en cualquier momento con diferentes personas y distintas fuentes, de tal forma que los aprendices no dependan únicamente de un instructor o docente.

En términos de los antecedentes sobre trabajos relacionados con el aprendizaje en docentes, se destaca que existen estudios sobre el conocimiento profesional, sobre cómo aprenden, sus implicaciones educativas y los retos para afrontar el cambio social (Sancho-Gil et al., 2020). Asimismo, existen investigaciones acerca de los patrones de aprendizaje de los docentes donde se ha mostrado una diversidad de actividades, modos de regulación, resultados de aprendizaje, concepciones y motivaciones y factores contextuales y personales, que influyen en la calidad de su aprendizaje (Fernández, 2020).

Otros trabajos han permitido analizar las percepciones sobre la docencia donde se resalta que los profesores universitarios deben de evaluarse por el dominio en las áreas que enseñan, su disposición a la innovación educativa, el desarrollo docente y, sobre todo, por el aprendizaje que promueven (Ramírez & Montoya, 2018). También se encuentran trabajos respecto a las buenas prácticas docentes en la educación virtual y modelos de buenas prácticas educativas para identificar un conjunto de prácticas para la educación virtual (Durán & Estay-Niculcar, 2016).

Por otra parte Williams et al., (2021) menciona que varios docentes tienen la iniciativa propia de renovarse con el objetivo de seguir preparando al alumnado. Sin embargo, son también muchas las reacciones contrarias de docentes que han provocado que exista un rechazo ante estos cambios motivados por la tecnologización de la vida y las escuelas debido a que existe un gran temor ante el uso de las TIC, internet y sus consecuencias (Sandoval & Hernández, 2016). No obstante, una gran parte de los profesores reconocen que las nuevas tecnologías representan una oportunidad para crear nuevas dinámicas de trabajo (Estévez et al., 2022). Asimismo, existen factores que influyen determinadamente en la integración exitosa de las técnicas digitales en el desempeño profesional docente, como la actitud y las creencias del profesorado en torno a estas herramientas, o la competencia digital docente.

Finalmente, Velázquez & López (2021), en una investigación sobre el aprendizaje ubicuo, enfatizan que, en cuanto a su aprendizaje, los docentes universitarios no solo son constructores de situaciones de aprendizaje para sus estudiantes, sino aprendices propiamente, lo cual muchas veces se ignora. Por lo tanto, la pregunta de investigación que guió el presente trabajo fue ¿cómo se desarrolla el aprendizaje ubicuo en los docentes universitarios?

Lo anterior se considera relevante debido a que se observa que la mayoría de los estudios relacionados sobre el aprendizaje ubicuo se enfocaron principalmente en los alumnos, como únicos usuarios de este estilo de aprendizaje, dejando de lado a los docentes. Por ello es importante caracterizar el aprendizaje ubicuo en los docentes universitarios y, en específico, a los profesores del área de ingeniería, debido a que se considera que, si bien los docentes tendrán algunas similitudes en términos de su aprendizaje, también tendrán algunas diferencias respecto a los docentes de otras áreas. Los resultados de este trabajo permitirán identificar el nivel de aprendizaje ubicuo en este grupo de docentes y, con ello, diseñar métodos de aprendizaje para que los docentes pongan en práctica el aprendizaje ubicuo.

Fundamentación teórica

Primeramente, el aprendizaje ubicuo se define como la capacidad de elegir y utilizar los recursos, los contenidos, los dispositivos, las personas, los tiempos y los espacios para una actividad relevante de aprendizaje, en espacios digitales y en red, ya que ofrece mayores ventajas para el aprendizaje (Velázquez et al., 2022). De igual modo, para estas autoras el objetivo del aprendizaje ubicuo consiste en realizar contextos educativos generalizados o universales, en los que se desarrolle el aprendizaje en diferentes contextos.

Para Burbules (2012), el aprendizaje ubicuo es crear la posibilidad de acceder a la información sin importar el lugar, la situación, la interacción con pares, expertos eruditos y las oportunidades estructuradas de aprendizaje debido a la diversidad de fuentes. El primer autor en utilizar el término de aprendizaje ubicuo fue Weiser (1991), quien refirió que cuando la informática formara parte de la vida de los individuos se podría observar verdaderamente su potencial, además este potencial no vendría de una tecnología en especial, sino de su interacción y, en cada una de ellas, con la suma de diversas pestañas (Weiser citado por Velázquez & Lopez, 2021).

Entre el aprendizaje ubicuo y la computación ubicua existe una gran relación histórica que se debió dar en los 90's, donde, gracias a las computadoras, las personas podrían realizar diversas actividades cotidianas de modo digital. Sin embargo, el aprendizaje ubicuo surgió como un concepto tecnocentrista bastante ligado a la naturalización del uso de las computadoras para el apoyo en el aprendizaje cotidiano de los individuos (Casanovas & Tomassino, 2014; Manolakis, 2010), llegando a contribuir en la internalización de un nuevo enfoque social que se caracteriza por el dominio de los tiempos y los espacios para poder aprender, llevándolos a obtener la suma de diferentes elementos: tecnologías y modalidades educativas.

Con el surgimiento de las nuevas tecnologías se generaron nuevos modelos para el aprendizaje y la enseñanza. El aprendizaje ubicuo (en inglés *u-learning*) es la representación de la evolución y al mismo tiempo de la madurez del aprendizaje electrónico acorde con el desarrollo de las TIC. Se puede decir que la enseñanza se produce sin importar la ubicación, ya que los estudiantes pueden aprender en cualquier lugar conectados a través de las tecnologías móviles y otras vías. El aprendizaje ubicuo se puede realizar en medios digitales, en particular la computación ubicua, que tiene que ver con la presencia generalizada de los ordenadores en todas las esferas de la vida y la sociedad (University of Illinois, 2009 citado por Flores, 2014).

Santaella (2011 citado por Ferreira & Castilho, 2018) destacó el surgimiento del e-learning, m-learning y el aprendizaje ubicuo en este paradigma educativo, debido a que el soporte digital facilitó el proceso de educación en el entorno doméstico, en el ambiente laboral y en las calles, todos estos en movimiento; esto lleva a una facilitación en el consumo y el funcionamiento de una información individualizada y al mismo tiempo personalizada así teniendo un favorecimiento con la modalidad de un aprendizaje práctico, colaborativo y autodidacta.

Actualmente, el aprendizaje ubicuo se caracteriza por su portabilidad en dispositivos personales. Este aprendizaje goza de interconexión, ya que permite a los sujetos contactar constantemente con otros sin importar dónde se encuentren. Siempre está arraigado a una red extensa de contextos sociales e institucionales y los sujetos ajustan los tiempos de las actividades a los hábitos y preferencias (Javier, 2015). Según Gioconda (2018) otras características del aprendizaje ubicuo es que aporta mucha flexibilidad, accesibilidad, facilita la construcción del conocimiento, la resolución de problemas de aprendizaje y el desarrollo de destrezas o habilidades diversas de forma autónoma y ubicua, genera un fuerte motivación y dinamismo al proceso de enseñanza aprendizaje.

Para Huaman (2021) además de las anteriores características, el aprendizaje ubicuo tiene otras características como la permanencia, debido a que no se llega a la pérdida de la información obtenida ya que el proceso de aprendizaje es recordado; éste también es adaptable ya que se tiene la información correcta, en el lugar y tiempo. El aprendizaje tiene mucha accesibilidad, otra característica es la inmediatez, ya que el acceso al contenido es inmediato cuando se cree que es el adecuado, es interactivo ya que se puede interactuar en el mismo momento con profesores, compañeros y otros.

Diversas investigaciones (Báez & Clunie, 2019; Coto-Chotto et al., 2017; Flores & García, 2017; Novoa Castillo et al., 2020) han destacado otras características del aprendizaje ubicuo como la movilidad, ya que distintos aprendices pueden aprender sin necesidad de encontrarse presente en el mismo lugar o de permanecer en un solo lugar para poder llegar a la

información en distintos sitios. Con ello se pueden fortalecer las habilidades y acciones que se desarrollan entre dos o más personas, así como la posibilidad de poder crear redes de conocimiento virtuales, en este sentido, el aprendizaje ubicuo es colaborativo.

Flores (2014) coincide con esta opinión, pero destaca la informalidad, la cual nos vincula con contextos mediados por internet: los dispositivos móviles y el aprendizaje ubicuo tiene una flexibilidad peculiar porque no importa el horario formal para aprender, ni el espacio geográfico; además, es personalizado.

Por lo anteriormente expuesto, y considerando los aspectos generales en la práctica del aprendizaje ubicuo, Velázquez et al., (2022) exponen un modelo de aprendizaje ubicuo en profesores, a partir de una articulación de los referentes teóricos y empíricos que se encontraron en la literatura previa sobre el aprendizaje en general y el *u-learning* en docentes universitarios. En el modelo se exponen distintas variables que influyen directa e indirectamente sobre el *u-learning*.

De igual forma, las variables se posicionan en distintos niveles estructurales. En la macroestructura se encuentran algunas bases tangibles que impulsan el aprendizaje ubicuo, como la ubicuidad tecnológica y la ubicuidad de la información. De esta forma, el aprendizaje ubicuo se puede entender como un enfoque social, regulador que intenta con el uso de las tecnologías impulsar a los aprendices a mantener un aprendizaje continuo en tiempos y espacios distintos.

En la categoría de la microestructura se observa que existen variables que pueden frenan o reforzar el aprendizaje ubicuo. Entre ellas se encuentran las condiciones del contexto de los aprendices, las políticas públicas, las creencias sobre la buena docencia, la disciplina de adscripción, las modalidades y los recursos educativos en tendencia, las demandas y los objetivos educativos planteados, entre otros compromisos.

Las variables que en conjunción posibilitan las propiedades de las diferentes ubicuidades son la exigencia de investigación, la necesidad de aprender para poder enseñar. Asimismo, la necesidad de actualizar conocimientos y la práctica docente, también el dominio de la asignatura y el modelo instruccional aplicado.

Por último, en la categoría de experiencias individuales, se pueden expresar diferentes prácticas de aprendizaje en la ubicuidad. Se observan los estilos de aprendizaje y las experiencias previas del aprendizaje en la ubicuidad, y variables como el aprendizaje en el

plano físico-presencial, en el plano físico-digital y presencial - a distancia y el aprendizaje digital - a distancia.

Cabe resaltar que los niveles pueden cambiar y los individuos pueden modificar el nivel si se llegan alterar los conceptos en la microestructura. Es decir, se puede modificar a corto o mediano plazo y en la macroestructura suelen pasar a largo plazo.

Por eso, primero se debe realizar una identificación acerca del nivel de aprendizaje ubicuo que tienen los docentes. El presente trabajo identificó los avances y las problemáticas a resolver para que el *u-learning* en el contexto universitario sea una realidad en docentes del área de ingeniería.

Dentro de las problemáticas del aprendizaje ubicuo reportadas en la literatura, se encuentran el aprendizaje formal debido a que tiene limitaciones como el horario, agrupaciones rígidas, la escasez de autonomía, barreras entre estudiante y profesor, entre otras. No obstante, en la era digital actual cada vez hay más y diversos acontecimientos tecnológicos que nos benefician en varios aspectos, como el apoyo al aprendizaje de los individuos, el aprendizaje continuo, sin importar el lugar o el momento, con comodidad y versatilidad; también la capacidad de compartir conocimientos y difundir ideas con los demás desde una forma personalizada con una adaptación a los horarios de estudio.

Metodología

Tipo de estudio y participantes

El estudio se realizó bajo un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental y descriptivo, con un corte transversal. La población estuvo conformada por docentes universitarios del área de ingeniería de la Facultad de Ingeniería, de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), del TecNM - Instituto Tecnológico Superior de la Costa Chica y de la Universidad Tecnológica del Mar del Estado de Guerrero (UTMar). Estas instituciones públicas se ubican en el estado de Guerrero, México. Los docentes pertenecían a diferentes programas educativos: Ingeniería en Acuicultura, Ingeniería en Metalmecánica, Ingeniería en Tecnologías en Entornos Virtuales y Negocios Digitales, Ingeniería en Computación, Ingeniería Civil, Ingeniería en Construcción, Ingeniería en Topografía y Geomática, Maestría en Ingeniería para la Innovación y el Desarrollo Tecnológico.

La caracterización de los participantes de la investigación fue la siguiente: 79.4% eran hombres y 20,5% mujeres; 94.1% de los docentes tenían entre 30 y 54 años y solo el 5.8% tenían edades entre 18 y 29 años. Respecto a la institución a la que pertenecían, 21% eran de la UTMar, 6% eran del TecNM - Instituto Tecnológico Superior de la Costa Chica y 73% de la Facultad de Ingeniería de la UAGro. Las frecuencias por programa educativo fueron las siguientes: Ingeniería Civil (32.3%), Ingeniería en Computación (41.1%), Ingeniería en Metalmeccánica e Ingeniería en Tecnologías en Entornos Virtuales y Negocios Digitales (2.9% cada una), Ingeniería en Topografía y Geomática (5.8%), Ingeniería en Acuicultura e Ingeniería en Construcción (2.9% cada una), Tutorías (2.9%) y en Maestría en Ingeniería para la Innovación y el Desarrollo Tecnológico (6.3%).

Sobre el grado escolar de los docentes de la UTMar, 75% contaban con licenciatura y 25% con maestría/especialidad. El grado escolar de los docentes del TecNM - Instituto Tecnológico Superior de la Costa Chica, fue de 45% con grado de maestría/especialidad y 55% doctorado, mientras que el grado escolar de los docentes de la Facultad de Ingeniería | UAGro fue de 83.3% con grado de maestría/especialidad y 16.7% doctorado.

Tipo y tamaño de la muestra

El muestreo que se utilizó fue no probabilístico, por conveniencia. Es decir, la muestra se eligió de acuerdo con la conveniencia del investigador y también permitió elegir de manera arbitraria cuántos participantes hubo en el estudio (Hernández, 2021). La muestra estuvo representada por los docentes de diferentes instituciones educativas del área de ingeniería que se ofertan en el estado de Guerrero.

Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó un instrumento que lleva por nombre *Cuestionario de aprendizaje ubicuo en profesores*, que es un cuestionario semiestructurado elaborado por Velázquez y López (2021) para identificar el aprendizaje ubicuo en docentes universitarios a partir de sus preferencias de aprendizaje general y cotidiano. Dicho cuestionario tiene 11 preguntas con opciones de respuesta múltiple:

1. ¿Sobre qué temas te gusta aprender?
2. Generalmente, ¿de quién te apoyas para aprender algo nuevo?
3. ¿Cuáles son tus espacios para el aprendizaje?
4. ¿En qué situaciones de aprendizaje sueles involucrarte?

5. ¿Cuánto tiempo le dedicas semanalmente a actividades relacionadas con el aprendizaje?
6. ¿Qué consideras tus fuentes principales de aprendizaje?
7. ¿En qué momentos sueles comprometerte en situaciones de aprendizaje?
8. ¿Con qué dispositivos digitales sueles aprender?
9. ¿En qué circunstancias sueles iniciar una actividad de aprendizaje?
10. ¿Qué objetivos persigues con tus actividades de aprendizaje?
11. ¿Qué te motiva para iniciar un nuevo aprendizaje?

Recolección de información

Para la realización de la presente investigación se solicitó autorización a los directivos de las instituciones educativas participantes y se les explicó el objetivo de la investigación, así como los procedimientos que se llevarían a cabo. La recolección de información se realizó a través de un cuestionario alojado en *Google Forms*, dividido en cinco secciones. En la primera sección, se describían los objetivos de la investigación. En la segunda sección se incluyó un consentimiento, en donde los docentes debían marcar su aceptación para participar en la investigación y continuar en el formulario, mientras que, en caso de no aceptar, se finalizaba el cuestionario. Se destaca que 36 docentes ingresaron al enlace del cuestionario, no obstante, 34 docentes aceptaron el consentimiento informado y respondieron el cuestionario completo, mientras que dos no aceptaron participar.

De la segunda a la cuarta sección del formulario se encontraba el instrumento de investigación, propiamente. En la última parte de la quinta sección, se incluyó un mensaje de agradecimiento a los docentes por su participación. De igual forma, al finalizar el llenado del cuestionario, se envió vía correo electrónico a los docentes una copia del formulario con sus respuestas para su verificación para que, en caso de detección de una respuesta no deseada, tuvieran la posibilidad de modificarla.

La recolección de información comenzó el lunes 16 de junio y finalizó el 27 de julio de 2023. El formulario se distribuyó a toda la comunidad de docentes de las universidades vía grupos de *WhatsApp*. Para ello, primero se hizo llegar el enlace del cuestionario a los directivos y coordinadores de los distintos programas educativos vía *WhatsApp*. A su vez, ellos lo enviaron a los docentes a través de los grupos académicos formados en esta misma red social.

Consideraciones éticas

La presente investigación se apegó a lo dispuesto en los *Principios Éticos de la American Psychological Association* (APA) relacionados con los procesos de publicación e investigación con participantes humanos (American Psychological Association, 2010). De acuerdo con estos principios, se comunicó el consentimiento informado por escrito de carácter digital (esto como parte de la primera sección del cuestionario en línea).

Tal como lo señala el Estándar 3.10, a través del cual se dio a conocer a los participantes: 1) el propósito de la investigación, la duración esperada y los procedimientos; 2) su derecho a retirarse antes, durante o después de iniciar su participación; 3) que no habría consecuencias esperables si decidían declinar o retirarse de la investigación; 4) los factores que pudieran influir en su voluntad de participar; 5) que no existían beneficios ligados a su participación en el estudio; 6) los límites de confidencialidad; 7) que no existían incentivos para la participación; 8) a quién contactar en caso de haber dudas sobre la investigación y los derechos de los participantes, así como información adecuada sobre la naturaleza, los resultados y las conclusiones de la investigación a fin de corregir cualquier información errónea que los participantes pudieran encontrar; en caso de la existencia de estas situaciones, las aclaraciones se dieron durante la recolección de datos. Dado que los participantes de la investigación eran docentes, se siguieron ciertos pasos para protegerlos de las consecuencias adversas de declinar o retirarse del estudio.

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó a través del programa Excel y se utilizó estadística descriptiva. En específico, frecuencias y porcentajes para describir las variables de estudio. Los resultados se presentan según su conveniencia en tablas y figuras en este texto.

Resultados

La pregunta de investigación que impulsó este trabajo fue ¿cómo se desarrolla el aprendizaje ubicuo en los docentes universitarios del área de ingeniería? Para ello, se les preguntó a los profesores cuáles son los temas que prefieren aprender. La mayoría de los docentes de ingeniería encuestados tienen más gusto por aprender sobre temas que están relacionados con su disciplina con un 76,5%, seguida por el tema de “Evaluación de aprendizajes” con un 35,3% (Tabla 1). Los temas de menor interés fueron los vinculados a las habilidades de interacción/comunicación con el 14,7%; las opciones de “Otra” con el 2,9% y también con 2,9% “Ningún tema en especial”.

Tabla 1*Temas de Interés para el Aprendizaje de los Docentes del Área de Ingeniería*

Temas de interés para el aprendizaje	frecuencia	%
Ningún tema en especial	1	2.9
Temas relacionados con mi disciplina	26	76.5
Temas vinculados con otras disciplinas	7	20.6
Gestión docente	7	20.6
Diseño de recursos de aprendizaje	11	32.4
Evaluación de aprendizajes	12	35.3
Plataformas/cursos en línea	12	35.3
Nuevas pedagogías	10	29.6
Habilidades de investigación	9	26.5
Sobre el uso de un software específico	9	26.5
Habilidades de interacción/comunicación	5	14.7
Diseño de programas educativos	7	20.6
Temas de interés personal	10	29.4
Cualquier tema es relevante para mi formación	7	20.6
Otro	1	2.9

De igual manera, se les preguntó a los docentes de ingeniería por las formas en las que adquieren nuevos aprendizajes. La opción de apoyarse en los profesores externos para aprender algo completamente nuevo fue la opción más elegida, con el 52.9%; el 44.1% prefieren aprender algo nuevo de forma individual, sin el apoyo (Tabla 2). Mientras que las tendencias más bajas fueron “Conocidos de redes sociales”, con un 11,8%, y la opción de “Otras”. La respuesta menos elegida fue “Trabajadores administrativos de su institución” con un 2.9%.

Tabla 2*Figuras con quienes los docentes del Área de Ingeniería aprenden algo nuevo*

Figuras para aprender	frecuencia	%
De otros profesores de mi escuela/facultad	14	41.2
Otros profesores externos a mi escuela/facultad	18	52.9
De los instructores/capacitadores que ofrece mi institución	9	26.5
Trabajadores administrativos de mi institución	1	2.9

Tabla 2*Figuras con quienes los docentes del Área de Ingeniería aprenden algo nuevo*

Figuras para aprender	frecuencia	%
De mis compañeros de cuerpo académico	8	23.5
De mis estudiantes	7	20.6
Amigos personales	9	26.5
Conocidos en redes sociales	4	11.8
Prefiero hacerlo de forma individual	15	44.1
Otra	5	11.6

Del mismo modo, se les preguntó acerca de cuánto tiempo dedicaban semanalmente a actividades relacionadas con el aprendizaje. El 29.4% de los docentes indicaron que dedicaban semanalmente entre 1-2 horas; el 38.5% indicó que de 3-5 horas semanales, el 23,5% dedicaba semanalmente de 6-8 horas semanales y, por último, se observó que solamente el 8.8% dedicaba más de 8 horas para el aprendizaje.

También se les preguntó a los docentes de ingeniería cuáles son los espacios en los que suelen aprender. Prefieren espacios como sus oficinas/cubículos con un 70.6%, y su casa con un 61.8%, siendo las tendencias más altas; mientras que las tendencias más bajas fueron espacios como las plataformas que les ofrece sus instituciones, con un 17.6% y la opción “Otra”, que fue la respuesta menos elegida (2.9%) (Tabla 3).

Tabla 3*Espacios para el aprendizaje en docentes del Área de Ingeniería*

Espacios de aprendizaje	frecuencia	%
El aula de clases	11	32.4
Mi oficina/cubículo	24	70.6
En casa	21	61.8
La plataforma de formación que ofrece mi institución	6	17.6
Una plataforma de cursos gratuita	12	35.3
Plataformas externas a mi institución	14	41.2
Las redes sociales	6	17.6
Sitios en internet	18	52.9
Otra	1	2.9

Se les preguntó a los docentes de ingeniería cuáles son las situaciones en las que suelen aprender. Suelen involucrarse más en cursos de actualización, con un 85.3%; en talleres, con un 52.9%; en congresos, con un 44.1%, y en proyectos de trabajos personales con el 38.2%. Las tendencias más bajas fueron los proyectos de trabajo con su cuerpo académico, con el 20.6%; los proyectos encabezados por sus instituciones, con el 11.8%; los *blogs* personales, con 5.9%, y los debates en redes sociales con 0% (Tabla 4).

Tabla 4

Situaciones en las que aprenden los docentes del Área de Ingeniería

Situaciones de aprendizaje	frecuencia	%
En congresos	15	44.1
En talleres	18	52.9
Cursos de actualización	29	85.3
Cursos en línea masivos y abiertos (MOOC)	11	32.4
Debates en redes sociales	0	0
Nuevos proyectos encabezados por mi institución	4	11.8
Producción y publicación de investigaciones	10	29.4
Blogs personales	2	5.9
Proyectos de trabajo con mi cuerpo académico	7	20.6
Proyectos de trabajo personales	13	38.2
Otra	0	0

Del mismo modo, a los docentes de ingeniería se les preguntó cuáles eran sus principales fuentes de aprendizajes. La opción más elegida fueron los recursos digitales en internet (*videos, podcast*) con el 73.5%; seguida de los artículos de investigación (67.6%); los ponentes en congresos (23.5%), y otros profesores de su facultad (20.6%). En cambio, la opción de “Otras” fue la menos elegida, con el 5.2% (Tabla 5).

Tabla 5*Fuentes principales de aprendizaje en docentes del Área de Ingeniería*

Fuentes de aprendizaje	frecuencia	%
Otros profesores de mi escuela/facultad	7	20.6
Profesores externos a mi escuela/facultad	11	32.4
Mis estudiantes	8	23.5
Compañeros de cuerpo académico	10	29.4
Expertos en un tema	19	55.9
Recursos digitales en internet (videos, podcast)	25	73.5
Libros impresos	21	61.8
Artículos de investigación	23	67.6
Sitios en internet	21	61.8
Ponentes en congresos	8	23.5
Otra	2	5.2

Asimismo, se les preguntó en qué momentos solían comprometerse en situaciones de aprendizaje. La respuesta más frecuente fue “Constantemente, dependiendo de diferentes situaciones”, con un 67.6%; la menos común fue la opción “Otra” el 2.9% (Tabla 6).

Tabla 6*Situaciones de aprendizaje en las que se comprometen los docentes del Área de Ingeniería*

Situaciones de aprendizaje	frecuencia	%
En horarios de trabajo	14	41.2
Siempre que la carga de trabajo me lo permita	13	38.2
Cuando mi institución ofrece cursos de actualización opcionales	9	26.5
Cuando mi institución establece cursos/evaluaciones obligatorias	7	20.6
Constantemente, dependiendo de diferentes situaciones	23	67.6
Otra	1	2.9

Asimismo, se preguntó con qué dispositivos digitales solían aprender. El 88.2% utilizan con más frecuencia dispositivos como *laptops*, computadoras personales (50%) y teléfonos

inteligentes (44.1%); mientras que son pocos los docentes que utilizan dispositivos como la radio, las cámaras de videograbación y el MP3 (Tabla 7).

Tabla 7

Dispositivos digitales que suelen utilizar los docentes del Área de Ingeniería para aprender

Dispositivos digitales	frecuencia	%
Con el teléfono inteligente	15	44.1
Con mi computadora personal	17	50
Con mi <i>laptop</i>	30	88.2
Desde mi <i>tablet</i>	6	17.6
Desde la TV	5	14.7
Radio	1	2.9
Con proyectores y pantallas	4	11.8
Con cámaras de videograbación	2	5.9
MP3	2	5.9
Otra	0	0.0

De igual modo, se interrogó sobre los objetivos que los docentes persiguen con las actividades de aprendizaje. Los objetivos más frecuentes son la mejora de su práctica docente, con un 88.2%; mejora del aprendizaje de sus estudiantes, con un 67.6%; y los objetivos que son menos frecuentes son acreditar actualizaciones, evaluaciones docentes, con un 23.5%, y recibir estímulos docentes con un 17.6% (Tabla 8).

Tabla 8

Objetivos que persiguen los docentes del Área de Ingeniería con sus actividades de Aprendizaje

Objetivos	frecuencia	%
Mejorar mi práctica docente	30	88.2
Mejorar el aprendizaje de mis estudiantes	23	67.6
Mejorar el trabajo/práctica en mi institución	19	55.9
Acreditar mis actualizaciones/evaluaciones docentes	8	23.5
Mejorar mis condiciones laborales	11	32.4
Recibir estímulos docentes	6	17.6
Actualizarme en mi línea de investigación	17	50
Generar nuevo conocimiento	23	67.6

Tabla 8*Objetivos que persiguen los docentes del Área de Ingeniería con sus actividades de Aprendizaje*

Objetivos	frecuencia	%
Otra	0	0.0

Finalmente, se consultó acerca de qué motiva a los docentes para iniciar un nuevo aprendizaje. La respuesta más frecuente fue “Las necesidades educativas de mis estudiantes”, con un 64.7%; Asimismo, “Una duda sobre algo”, con un 61.8%. Y los motivos menos frecuentes fueron “Un nuevo proyecto en red”, con un 8.8%, y la opción de “Otra”, con 2.9% (Tabla 9).

Tabla 9*Motivación de docentes del Área de Ingeniería para iniciar un nuevo aprendizaje*

Motivación	frecuencia	%
Una duda sobre algo	21	61.8
Una oferta de capacitación en mi institución educativa	7	20.6
La invitación de algún compañero	6	17.6
Un nuevo proyecto institucional	12	35.3
Un nuevo proyecto personal	19	55.9
Un nuevo proyecto en red	3	8.8
Necesidades educativas de mis estudiantes	22	64.7
Otra	1	2.9

Discusión y conclusiones

El estudio tuvo como objetivo principal responder a la pregunta ¿cómo se desarrolla el aprendizaje ubicuo en los docentes universitarios? Y, así, expresar con precisión las características del aprendizaje ubicuo en docentes de áreas de ingeniería. Los resultados a los que se buscó llegar mediante este estudio ayudarán a la población para llevar a cabo el diseño de estrategias que les permitan poner en práctica el aprendizaje ubicuo.

Los resultados obtenidos muestran que los temas de interés para aprender de los docentes del área de ingeniería están relacionados con su disciplina, con un 76.5%. Este dato es distinto al presentado por Velázquez & López (2021) debido a que el 70% de los docentes en su investigación tienen temas de interés relacionados con el diseño de recursos de aprendizaje.

Esta diferencia podría existir debido a que los docentes que se encuentran en el área de humanidades se interesan más en aprender sobre habilidades de docencia, mientras que los docentes que se encuentran en áreas del conocimiento exactas se enfocan más en adquirir conocimientos relacionados a sus áreas de disciplina.

En otros resultados de interés, las personas con quienes se apoyan los docentes del área de ingeniería para aprender son profesores externos a su escuela/facultad. Estos resultados son diferentes a lo que se presentan por Velázquez & López (2021), donde el 50% de los docentes prefieren apoyarse en instructores/capacitadores que ofrece su institución.

Otro resultado principal mostró que el 70.6% de los docentes de ingeniería prefieren espacios como las oficinas/cubículos para generar nuevos aprendizajes, resultado que es similar a lo documentado por Velázquez & López (2021). En dicho trabajo el resultado con mayor respuesta fueron las aulas como espacios para generar nuevos aprendizajes. Es decir, en ambas investigaciones los docentes prefirieron espacios ligados al espacio escolar, por lo que podemos reconocer que los docentes del área de ingeniería practican mayormente los dos primeros niveles de ubicuidad que expone Caldeiro (2015), donde se ejecutan actividades delimitadas espacial y temporalmente al salón de clases. Asimismo, en entornos educativos en línea que extienden el aula pero que están fuertemente controlados por el docente, emulando las dinámicas de las aulas presenciales.

En otro resultado, las situaciones en las que los docentes se involucran para aprender son en cursos de actualización con un 85.3%, los talleres con un 52.9% y en congresos con un 44.1%. Este dato es semejante a lo documentado por Velázquez & López (2021).

En cuanto a las principales fuentes de aprendizaje de los docentes son los recursos digitales en internet (videos, *podcast*) con el 73.5%, y los artículos de investigación, conformando un 67.6%. Esto es similar a lo documentado por Velázquez & López (2021). Los momentos en los que los docentes universitarios se comprometen en situaciones de aprendizaje son constantes, dependiendo de diferentes situaciones, con el 67.6%. Este dato es similar a lo presentado por Velázquez & López (2021), donde también fue la opción más elegida. Implica que tanto los docentes del área de ingeniería como los profesores de psicología tienen compromiso para mejorar su práctica docente, que va más allá de la temporalidad de los horarios escolares.

Entre los resultados principales, se mostró que las principales herramientas que utilizan los docentes del área de ingeniería para el aprendizaje son sus *laptops* con el 88.2%, y sus computadoras, con el 50%. Este dato también complementa lo documentado por Velázquez & López (2021) en docentes de psicología. En cuanto a los objetivos que persiguen los docentes

en sus actividades de aprendizaje, son la mejora de su práctica como docente (88.2%). De manera similar se encuentra reportado por Velázquez & López (2021). En ambas investigaciones se reportó que la motivación de los docentes para iniciar un nuevo aprendizaje es cubrir las necesidades educativas de sus estudiantes.

Cabe destacar que las limitaciones encontradas en el camino de la elaboración de la presente investigación fue el muestreo, debido a que en este trabajo se utilizó un muestreo por conveniencia; en parte, debido a que la recolección de datos se realizó por medio de un formulario de *Google Forms*, el cual estuvo sujeto a que los participantes respondieran o no, dependiendo de su voluntad.

Respecto a la prospectiva de investigación, en futuros trabajos en esta línea, podría indagarse acerca de cómo es el desarrollo del aprendizaje ubicuo en otras áreas. Especialmente las que están enfocadas en áreas de tecnología, donde posiblemente las preferencias de aprendizaje rebasen los tiempos y espacios institucionales y se realice a través de dispositivos que permitan extender el aprendizaje más allá de los escenarios dentro de la escuela.

Se destaca que la principal conclusión en este trabajo es que los docentes del área de ingeniería tienen interés por aprender temas relacionados con su disciplina, las figuras con las que los docentes aprenden algo nuevo es por medio de docentes que son externos a su escuela/facultad. En las actividades relacionadas con el aprendizaje los docentes, semanalmente dedican entre 3-5 horas. Para realizar este aprendizaje, optan por aprender en sus oficinas/cubículos. Algunas de las situaciones en las que los docentes suelen aprender son en cursos de actualización, talleres y congresos; también se comprometen dependiendo de diferentes situaciones. Los dispositivos donde los docentes interactúan para aprender son las *laptops*. Los objetivos que persiguen para aprender son mejorar su práctica docente y la motivación de generar nuevos conocimientos es por las necesidades educativas de sus alumnos.

Con todo lo anterior, se puede concluir que los docentes del área ingeniería tienen niveles de aprendizaje ubicuo medios, esto se debe a que todavía realizan prácticas limitativas en tiempo y espacio: todavía utilizan mayormente dispositivos que no son tan ubicuos (*laptops*). Además de que usan espacios y tiempos que se reducen a las instituciones académicas, mientras que el aprendizaje ubicuo es aquel que se produce en contextos diversos que trascienden el escenario delimitado por el espacio-tiempo de una clase tradicional (Caldeiro, 2015), y como último punto, los docentes invierten pocas horas en actividades de aprendizaje.

Por lo anterior, se recomienda la realización de acciones para promocionar el uso del teléfono móvil, debido a que los dispositivos móviles son más los elementos más ubicuos en la actualidad. En esta investigación se encontró que los teléfonos móviles fueron la tercera opción más utilizada, quedando por debajo de dos dispositivos que son fijos. También, y debido a que esta investigación tuvo como resultado que los docentes utilizan mucho los espacios que aún pertenecen a instalaciones de su institución para el aprendizaje, como lo son sus cubículos u oficinas, se recomienda incentivar a los docentes a ocupar otras áreas de trabajo fuera de sus instituciones para promover su aprendizaje.

Referencias

- Arrebola, C. M. (2018). El aprendizaje ubicuo en la educación superior: el dónde y cuándo del aprendizaje. *Revista Científica Ciencia y Tecnología*, 18(18), 135–138. <https://doi.org/10.47189/rcct.v18i18.183>
- Báez, C. I., & Clunie, C. E. (2019). Una mirada a la Educación Ubicua. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 325. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22422>
- Burbules, N. C. (2012). Ubiquitous learning and the future of teaching. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 13(2), 3–14. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v13i0.4472>
- Caldeiro, G. P. (2015). Aprendizaje ubicuo: oportunidades para el desarrollo de propuestas educativas en línea. *Educational Policy*, 1–15.
- Casanovas, I., & Tomassino, C. (2014). Capacitación profesional continua en la era de los dispositivos móviles. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 7, 4–17.
- Coto-Chotto, M., Cordero-Esquivel, C., & Mora-Rivera, S. (2017). Tendencias de investigación en el aprendizaje ubicuo: un micro estudio de publicaciones seleccionadas del 2000 al 2015. *Uniciencia*, 31(2), 51. <https://doi.org/10.15359/ru.31-2.4>
- Durán, R. R., & Estay-Niculcar, C. A. (2016). Las buenas prácticas docentes en la educación virtual universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 159–186. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5905>
- Estévez, I., Souto-Seijo, A., & Jorrín-Abellán, I. (2022). Creencias e integración de recursos digitales: un estudio con docentes universitarios de Ciencias de la Salud. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 121–139. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34035>
- Fernández, M. (2020). Entornos de aprendizaje para el desarrollo profesional docente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 169–191. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13145>
- Ferreira, S. M., & Castilho, L. (2018). Aprendizaje ubicuo, interfaces de comunicación y las competencias mediáticas. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 29, 201–215. <https://doi.org/10.17163/uni.n29.2018.09>
- Flores, A. (2014). Reflexiones en torno al aprendizaje ubicuo, desde la visión CTS. *Ciencia Tecnología y Sociedad (Cts)*, 177–179. [https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/10915/1/Reflexiones en torno al aprendizaje ubico desde la vision CTS.pdf](https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/10915/1/Reflexiones%20en%20torno%20al%20aprendizaje%20ubico%20desde%20la%20vision%20CTS.pdf)
- Flores, A., & García, A. (2017). Sistema de aprendizaje ubicuo en ambientes virtuales. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(2), 27–37. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/3252>
- Gioconda, G. (2018). El M- learning, un nuevo escenario en la Educación superior del Ecuador. *INNOVA. Research Journal*, 3(10.1), 114–122. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n10.1.2018.859>

- Hernández, O. (2021). An approach to the different types of nonprobabilistic sampling. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3), 6–8. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=110056>
- Huaman, J. G. (2021). Aprendizaje ubicuo en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes del primer ciclo de una universidad privada. *Universidad Cesar Vallejo*, 1–5. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/69381%0A>
- Javier, A. H. (2015). Tensiones entre educación institucional y redes sociales. *Estudios Sociales Contemporáneos*, 128–140.
- Manolakis, L. (2010). Ubiquitous learning. *Ubiquitous Learning*, 123–126. <https://doi.org/10.4324/9781315639215-2>
- Novoa Castillo, P. F., Cancino Verde, R. F., Uribe Hernández, Y. C., Garro Aburto, L. L., & Mendez Illizarbe, G. S. (2020). El aprendizaje ubicuo en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Multi-Ensayos*, 2–8. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v0i0.9331>
- Ramírez, M. I., & Montoya, J. (2018). La buena docencia y su evaluación desde el punto de vista de las disciplinas en la Universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 69–85. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.6073>
- Sancho-Gil, J. M., Correa Gorospe, J. M., Ochoa-Aizpurua Aguirre, B., & Domingo-Coscollola, M. (2020). Cómo aprendemos el profesorado de universidad. Implicaciones para la formación docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 144–166. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.9050>
- Sandoval, B., & Hernández, V. (2016). El uso de las TIC en el aula. Experiencia docente en el uso de la red social Edmodo como plataforma educativa. *Universidad de Zaragoza*, 12, 65–66.
- Velázquez, B., & López, R. E. (2021). Exploración del aprendizaje en la ubicuidad en docentes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(2), 129–147. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.15476>
- Velázquez, B., & Lopez, R. E. (2021). Análisis crítico del concepto “aprendizaje ubicuo” a través de la Cartografía Conceptual. *Revista de Educación a Distancia*, 21(66). <https://doi.org/10.6018/RED.430841>
- Velázquez, B, López, R. E. & Flores, J. G. (2022). Propuesta de un modelo teórico-empírico sobre el aprendizaje ubicuo en profesores de nivel superior. En García Ramírez, M. T. (Coord.), *La tecnología en los procesos de enseñanza aprendizaje* (pp. 36-51). Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb4>
- Williams, B. L., De Peralta, M. S., & Marín, A. J. (2021). El papel del docente frente a las nuevas formas de aprendizaje: ubicuo, flexible y abierto. *Revista Científica Universitaria*, 10(1), 82–94. <https://doi.org/10.48204/j.centros.v10n1a6>

Capítulos 3: Las concepciones teóricas sobre educación de los estudiantes de doctorado en tecnología educativa

Belén Velázquez Gatica

ORCID: 0000-0001-8999-1063

Edgardo Solís Carmona

ORCID: 0000-0002-5346-0428

Eleuterio Sánchez Esquivel



Velázquez Gatica, B., Solís Carmona, E., & Sánchez Esquivel, E. (2023). Las concepciones teóricas sobre educación de los estudiantes de doctorado en tecnología educativa. En B. Velázquez Gatica & J. G. Flores Mejía (Coords.), *Desafíos y avances de la vida universitaria* (pp. 45-59). Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb17>

Resumen

El objetivo del estudio fue realizar un acercamiento general a las concepciones teóricas sobre educación de los estudiantes de un programa de doctorado en tecnología educativa a través del análisis de 12 tesis producidas por diferentes generaciones. Para ello, se utilizó un enfoque de investigación cualitativo. Entre los resultados principales se encontró que los egresados del programa utilizaron mayormente paradigmas de investigación constructivistas, así como enfoques de investigación mixtos y cualitativos. Sus concepciones sobre la tecnología fueron tecnopedagógicas y la integración teórica que realizaron para comprender sus realidades educativas fueron eclécticas multiplicistas y eclécticas integradoras. Se discute que, aunque los estudiantes egresados están capacitados para la formación de profesionales con las competencias necesarias para comprender, intervenir e innovar en realidades educativas caracterizadas por su complejidad, aún es necesario capacitarlos durante su formación sobre temas como los niveles de teorías y la conexión perspectiva teórica, evidencias y contexto.

Introducción

La configuración de la actual sociedad del conocimiento se ha caracterizado por tener condiciones específicas complejas tales como la producción continua de información y conocimiento, la hiperconectividad, la inmediatez, la convergencia tecnológica, el uso de la inteligencia artificial, la ubicuidad, entre otros elementos. Si bien estos elementos pueden traducirse en mejoras a los diferentes ámbitos de la vida humana, también pueden exacerbar la desigualdad educativa, social y digital. En efecto, la problemática sobre las brechas digitales se vincula con las condiciones de vida de los aprendices que limitan fuertemente sus oportunidades, experiencias y los recursos de aprendizaje digitales (Coll, 2016), lo que implica que en lugar de que estos se beneficien, la brecha digital que experimentan se haga aún más grande respecto a quienes tienen mejores posibilidades educativas.

Por lo anterior, a través de la educación y la capacitación, tanto formal como informal, los individuos que transitan por este período histórico intentan abrirse paso a las oportunidades en el mercado de trabajo. Sin embargo, debido a que la escuela continúa siendo el entorno preferido para educar a los individuos en sociedad, debe garantizar la reducción de las brechas digitales de los aprendientes, hoy en día.

En este sentido, uno de los principales retos de las sociedades que se ha mantenido a lo largo de los años y que hoy en día se hace cada vez más necesario, es la formación y la capacitación de individuos en los más altos estándares de competencias. Este reto a su vez

toma mayor relevancia en los docentes, quienes a su vez se encargan de formar a los profesionales de las diferentes áreas del conocimiento, por lo que su preparación muchas veces exige que cursen programas educativos de maestría y doctorado.

En México, el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) es el principal promotor de programas de posgrados de calidad y, a través del Sistema Nacional de Posgrado, evalúa y concentra a los programas educativos que tienen pertinencia científica y social en el país con el objetivo de incrementar las capacidades científicas, humanísticas, tecnológicas y de innovación que permitan el desarrollo de la sociedad y la atención a los problemas del país, en pro del bienestar social, la sustentabilidad, el desarrollo cultural y económico (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2022).

Para ello, numerosos programas educativos se concentran en el Sistema Nacional de Posgrado. No obstante, los programas sobre innovación educativa, cultura digital, tecnología educativa, entre otros afines, se han hecho más pertinentes socialmente. Lo anterior, debido a que la Secretaría de Educación Pública en México está colocando el concepto de Cultura Digital al centro de la Educación digital; esta última a su vez ha sido incluida en la Ley General de Educación (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Este énfasis en las políticas públicas del gobierno actual obedece a que la cultura digital se asume como un conjunto de sistemas culturales que han surgido con las tecnologías digitales. Es decir, como una cultura propia de los individuos que se han apropiado de las tecnologías digitales para diferentes propósitos, entre ellos, la educación y el aprendizaje, lo que produce grandes oportunidades de acelerar el progreso humano, pero a su vez crea una necesidad y representa un reto para el sistema educativo respecto a quienes aún no se han apropiado de este tipo de capital cultural, conocido como capital tecnológico (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Asimismo, la creación de la Agenda Digital Educativa como un instrumento para integrar y planificar las políticas públicas relacionadas con las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD), derivado de la Ley General de Educación, se ha dirigido no solo a las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, maestras y maestros de los distintos niveles (básico, media superior y superior) y modalidades educativas del Sistema Educativo Nacional, sino también a las madres, padres y tutores, corresponsables de la educación, como lo señala el Acuerdo Educativo Nacional (Secretaría de Educación Pública, 2019).

Ante este panorama, las características de los futuros formadores de personal altamente competente en el país en los ámbitos de educación y tecnología merecen ser

indagados. No obstante, en la literatura hay pocos trabajos que hayan caracterizado este tipo de altos perfiles. En su mayoría se ha investigado, aunque también poco el aprendizaje general de los docentes (Sancho-Gil et al., 2020), quienes mayormente han sido profesores de pregrado.

Por el contrario, la línea respecto a las concepciones educativas de los docentes tiene una larga tradición (Fernández, 2020). En ella se han analizado sus percepciones sobre la buena docencia (Ramírez & Montoya, 2018), las buenas prácticas docentes en la educación virtual (Durán & Estay-Niculcar, 2016) y sobre el aprendizaje en general y el aprendizaje con tecnologías, puesto que se asume que la forma en cómo los profesores realizan su enseñanza, estaría relacionada con la manera en cómo entienden el aprendizaje (Pintor & Vizcarro, 2005).

Como principales resultados en estos trabajos, se ha encontrado que las concepciones de los docentes no son definitivas. Por el contrario, pueden modificarse y se activan en función de los contextos, sus campos disciplinares de formación y el objetivo de la tarea (Arancibia et al., 2016; Pintor & Vizcarro, 2005). Asimismo, se reportó que un elemento que facilita la participación de un profesor en un proyecto de innovación con tecnologías es la afinidad entre sus creencias pedagógicas y la tecnología (Vaillant, 2014).

Aunado a la evidencia anterior, se ha resaltado el papel de la cantidad y la calidad de las experiencias de aprendizaje con tecnología como factores que se vuelven cruciales para la adopción de tecnologías (Vaillant, 2014), debido a que el trabajo que se realiza en distintos espacios y con diferentes metodologías ha suscitado que se conviertan en participantes que conectan su conocimiento y prácticas con otros contextos (de Sousa et al., 2014; Gallego-Lema et al., 2017).

Con base en la evidencia previa, se esperaría que los docentes que están insertos en área relacionadas con la tecnología educativa tuvieran concepciones y prácticas acordes a las necesidades de la sociedad del conocimiento, sobre todo cuando se han capacitado a través de programas educativos de posgrado en estas áreas. Es por ello que en este trabajo se tuvo como propósito identificar las concepciones teóricas sobre educación de los estudiantes de un programa de doctorado en tecnología educativa, a través del análisis de las tesis presentadas a lo largo de diferentes generaciones.

Cabe destacar que el doctorado elegido, pese a que se trata de un programa educativo con enfoque en investigación, para la formación se implementan estrategias que permitan no solo utilizar investigación básica, sino además realizar intervenciones educativas que la complementen con investigación aplicada, a través de métodos de diseño activos e iterativos con el propósito de generar un impacto en un contexto particular, con pertinencia social y educativa.

Esto implicaría que sus concepciones teóricas sobre educación hubieran evolucionado, transitando desde posturas cimentadas en su proceso como estudiantes a posturas como profesionales competentes, debido a que se infiere que los estudiantes adquieren, renuevan e integran sus conocimientos ejerciendo y aprendiendo sobre su profesión (Flores et al., 2010). De igual manera, se ha elegido el estudio de las concepciones teóricas sobre conceptos educativos debido a que dichas ideas implícitas estarían regulando la forma en que los individuos altamente competentes resuelven problemas prácticos y reales de la educación. Es decir, la importancia de las teorías implícitas radica en que son representaciones por lo regular, de carácter no consciente que activan la forma de interpretar las distintas situaciones educativas a las que se enfrenta un sujeto (Vilanova et al., 2011).

El conocimiento generado en la presente investigación se trata de un primer acercamiento que permitirá derivar en otras preguntas de investigación respecto a la formación de este tipo de profesionales altamente capacitados, con el propósito de mejorar las acciones que se están llevando a cabo desde su particular programa educativo, conocer en qué aspectos se han avanzado y cuáles aún merecen atención.

Cabe destacar que pese a que los profesionales que se indagaron en este trabajo han recibido la misma formación en cuanto a su programa de doctorado, en este trabajo también se asume que hay perfiles de aprendices y profesionales, algunos más cercanos al ideal de un aprendiz que transita por un momento sociohistórico denominado por algunos como Sociedad del Conocimiento (Raventós & Prats, 2012), por otros: Modernidad Líquida (Bauman, 2003), Sociedad Red (Castells, 2000) o Ubicuidad (Islas-Carmona, 2008), puesto que desde un punto de vista estructural, tanto los estudiantes, como los docentes y profesionales son una población heterogénea puesto que el sistema de formación y actualización también lo es (Latapí, 2003).

Marco referencial

En términos de los modelos sobre las concepciones personales o teorías implícitas (como también se le conocen), respecto a las teorías educativas y del aprendizaje, y la tecnología, entre otros elementos, se identificó que dichos modelos pueden agruparse en dos categorías principales. La primera asume que las perspectivas individuales se resumen en dos posturas que son contradictorias o diferentes. Es decir, son modelos que dicotomizan las concepciones de los individuos. Como constructivistas versus conductistas.

En tanto que, en la segunda categoría, pueden encontrarse diversas posturas, presentadas según su grado de elaboración y complejidad, por lo que se asume que estas

perspectivas teóricas individuales van evolucionando. Dichas perspectivas y modelos han retomado la idea de estadios evolutivos de Piaget y se reconoce al modelo de Perry (1970, 1981) como el principal promotor de la postura de la evolución epistemológica de los estudiantes; evolución que requiere un proceso de complejidad creciente que va desde la desarticulación al saber articulado, desde la aceptación del argumento superficial a la valoración de argumentos sustentados en la evidencia y la razón, de la visión parcial a la imparcialidad, de la oposición entre una visión objetiva y subjetiva al equilibrio; de la absoluta dependencia a la autonomía del pensamiento (Flores et al., 2010).

El modelo de Perry se resume desde la descripción de Moore (2002) en cuatro fases. La primera es el dualismo, donde se representa una visión de la verdad como absoluta e indiscutible, la identificación con la figura de la autoridad es también absoluta sin tolerancia hacia puntos de vista alternativos, mientras el razonamiento es caracterizado por dicotomías y polaridades tales como bien y mal, justo e injusto, etc. La segunda fase es el multiplicismo, el cual muestra un progreso en las formas de razonamiento por el cual múltiples perspectivas, incluso la propia son consideradas al interpretar los hechos, prevalece una actitud de “ten tu propia visión” o “cualquier visión es válida”. En la tercera fase, llamada relativismo contextual se da una toma de consciencia donde se asume que cada uno es constructor activo de significado, se razona de manera lógica, apoyando las opiniones en los hechos y la evidencia, y se da sentido tanto al contexto académico como al personal y, cualquier acto de conocer significa reconocer múltiples puntos de vista, adoptar uno propio y actuar en consecuencia. Finalmente en la cuarta fase, denominada compromiso dentro del relativismo, ante alternativas legítimas después de experimentar dudas y reflexionar, surge una afirmación clara del propio punto de vista que se transforma a la luz de la evidencia, en esta etapa, el individuo logra el compromiso cuando ha construido su propio sistema de valores y ha elegido una ética de vida, reflejo de su identidad en un mundo contextualmente relativista.

En el campo profesional, dichas concepciones irían madurando de acuerdo con distintas experiencias profesionales que hacen que los individuos contrasten lo que saben a nivel teórico, con la evidencia que proporciona un contexto específico a partir de la reflexión y la articulación de saberes.

Se destaca que los modelos que se encuentran en la segunda categoría son más comunes para explicar las concepciones teóricas individuales. No obstante, se ha encontrado evidencia que en términos de la coherencia entre distintos conceptos educativos, las personas no siempre tienen concepciones dentro de la misma fase, estadio o teoría educativa, lo que podría deberse a que los actores educativos tienen posturas variables (Pontes et al., 2015) o eclécticas (Marroquín & Valverde, 2019) que recogen lo que a juicio de cada persona se considera más valioso en la práctica, de cada una de las teorías y no bajo la perspectiva de una

teoría ideal (Ocampo-Flórez & Tamayo-Alzate, 2018), exclusiva, homogénea (Martínez, 2013) o estática.

Aunque se destaca que los individuos tienen diversos grados de elaboración hacia las teorías educativas, los actores educativos con mayor experiencia o formación tienden a poseer mayores grados de apropiación sobre las perspectivas teóricas, así como una adecuada articulación entre sus elementos. Por lo tanto, en estos casos, las concepciones se activarían dependiendo de los requerimientos particulares que les demanda un contexto, y siempre tomando en cuenta su complejidad, más que su adherencia total a una perspectiva teórica en específico.

En este sentido, el grado de coherencia no sería un problema cuando se adquiere una postura crítica y con sentido, a raíz de la evidencia contextual, en tanto que cuando se mantienen posturas del tipo *todas las teorías son relevantes* o *todo se vale*, existen problemas para adoptar una perspectiva pertinente. Esto podría deberse a que, en ocasiones, los actores educativos en formación, tales como los estudiantes, adquieren conocimientos netamente teóricos sobre las diferentes teorías de la enseñanza y el aprendizaje, u otros conceptos, mientras que no encuentran una manera de aplicar o contrastar tales conceptos y sus relaciones con una problemática real, y en consecuencia tampoco se les permite reflexionar sobre tales perspectivas. Es por ello, que no es suficiente con recibir educación formal sobre teorías educativas, también es necesaria la formación en competencias profesionales propias de la educación (Amezcueta et al., 2011).

Por lo tanto, no parece deseable propiciar la adherencia de los actores educativos a una teoría educativa única, dado que el contexto escolar es diverso y exige la coexistencia de concepciones diversas (Cárcamo & Castro, 2015). En efecto, el elemento contextual es un componente relevante que moviliza conocimientos, percepciones, habilidades y actitudes en situaciones concretas para realizar acciones que un individuo considera que son viables o tendrán éxito.

De igual manera, se ha evidenciado que diferentes factores podrían mediar las variaciones en las concepciones teóricas de los individuos y en este sentido, alterar sus perspectivas. Entre estos elementos están las áreas disciplinares (García et al., 2017), la familia, los amigos, el contexto escolar (Martínez, 2013) e inclusive la perspectiva teórica o social en boga.

Respecto a las áreas disciplinares, el campo de la tecnología educativa (TE) se caracteriza principalmente por el uso de la investigación aplicada más que la básica, debido a que se enfoca en la resolución de problemas prácticos y reales de la educación (Sánchez-Vera

& Prendes-Espinosa, 2022). Esto implica que en ocasiones se utilicen paradigmas de investigación como el heurístico o el de diseño, los cuales se caracterizan por una visión de la educación compleja, con fenómenos impredecibles, por lo que es necesario el uso de métodos múltiples (mixtos) con potencial para mejorar la toma de decisiones (Sánchez-Vera & Prendes-Espinosa, 2022). De igual manera, el uso de perspectivas teóricas eclécticas coherentemente articuladas y guiadas por un compromiso hacia la mejora de una realidad educativa, sería una forma más exitosa de contribuir en el campo.

Con base en lo descrito previamente, se espera que los estudiantes de un programa de posgrado en tecnología educativa tengan mayormente posturas eclécticas sobre los conceptos de tecnología educativa, aprendizaje y enseñanza. Asimismo, que utilicen enfoques teóricos y de investigación mixtos, complejos y articulados por encima de enfoques homogéneos, simples, tecnocentristas e instrumentalistas. Esto debido a que se ha encontrado evidencia de que a través de una formación que combina práctica profesional y enseñanza disciplinar, los estudiantes adquieren, amplían y refinan su conocimiento y logran un entendimiento más profundo de su disciplina, también construyen un referente propio a la vez que socialmente validado a partir del cual reflexionar sobre sus experiencias así como sobre ellos mismos como profesionales y en consecuencia de estos cambios, perfeccionan su actuación (Flores et al., 2010).

Método

Para responder a la pregunta de investigación ¿cuáles son las concepciones teóricas sobre enseñanza, aprendizaje, tecnología y tecnología educativa de los estudiantes de doctorado de un programa en tecnología educativa?, se utilizó un enfoque de investigación cualitativo, debido a que se trata de un proceso en donde la subjetividad de los participantes es importante para explicar sus experiencias, conceptos, percepciones, actitudes y puntos de vista en torno a un fenómeno. Es decir, el interés del estudio se enfocó en conocer y analizar los aspectos subjetivos de la acción humana, además de comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa (Sandín, 2003).

Unidades de análisis

Las fuentes de información utilizadas para responder a la pregunta de investigación fueron las tesis concluidas del programa de Doctorado en Tecnología Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) que se encontraban disponibles en el repositorio institucional. Se obtuvieron un total de 12 tesis para el análisis de datos.

Se destaca que el Doctorado en Tecnología Educativa es un programa presencial, con enfoque en investigación, que tiene una duración de cuatro años. Al momento de la investigación, habían egresado cinco generaciones y un total de 30 estudiantes. Sin embargo, no todos habían presentado sus exámenes doctorales y por lo tanto sus tesis no formaban parte del repositorio institucional.

Procedimiento de análisis de datos

El análisis de datos se realizó con el apoyo del programa *Atlas.ti*. A través de este programa se realizó la gestión de la documentación y se llevó a cabo la codificación de la información, primero a través de la estrategia de codificación abierta y después utilizando la codificación axial. En el primero caso, se clasificaron las expresiones por sus unidades de significado para asignarles anotaciones y sobre todo conceptos en forma de códigos, los cuales podían ser códigos contruidos o tomados del texto de los participantes (códigos *in vivo*). Asimismo, se desarrollaron categorías con sus propiedades y dimensiones (Flick, 2007). En tanto, en la codificación axial se depuraron y diferenciaron las categorías derivadas de la codificación abierta y se seleccionaron las más prometedoras a través de su ajuste con el mayor número de pasajes posibles, para que finalmente se elaboraran relaciones entre categorías y subcategorías verificando una y otra vez dichas relaciones con el texto y los datos (Flick, 2007).

Resultados

En términos del paradigma de investigación de los productos de tesis declarado explícitamente por sus autores, se tiene que solo dos expresaron que habían utilizado un enfoque constructivista o interpretativo para guiar sus investigaciones, en tanto que el resto no lo declaró explícitamente. En cuanto al tipo de investigación utilizado en seis de los trabajos se emplearon enfoques mixtos, uno sobre investigación basada en diseño, y cinco utilizaron metodología cualitativa. En el caso de las investigaciones mixtas, los diseños no experimentales y basados en cuestionarios fueron el tipo de investigación preferido por los estudiantes de doctorado, mientras que en la investigación cualitativa hubo variedad de métodos y de estrategias de investigación: estudio de casos, fenomenología, hermenéutica, etnografía, investigación acción; entrevistas semiestructuradas, grupos focales, análisis documental y observación participante.

Respecto a las concepciones sobre la tecnología se observó que la mayoría de los estudiantes de doctorado conciben las tecnologías desde un enfoque tecnopedagógico. Es decir, consideran que el uso de las tecnologías para apoyar la enseñanza y el aprendizaje necesita considerar otros aspectos para ser exitosa. Mientras que solo en una tesis se encontró

un enfoque meramente instrumentalista o tecnocéntrico de la tecnología, donde se valora o se cree que es suficiente la incorporación y uso de los recursos tecnológicos para garantizar el éxito del proceso educativo. Entre los primeros grupos hay quienes solo consideraron elementos como el objeto de aprendizaje, la metodología de enseñanza y la pedagogía, mientras que otro grupo de tesis también discutieron la importancia del aspecto social, la capacitación, la reflexión, la crítica, la colaboración, las instituciones educativas, la evaluación, la autonomía en el aprendizaje, la motivación, el acompañamiento, la metacognición, entre otros elementos que favorecen el aprendizaje con tecnologías.

En cuanto al concepto de tecnología educativa solo fue explícito en una tesis en donde se observó como una disciplina compleja que se encuentra en constante evolución y que su estudio requiere de diferentes aproximaciones teóricas para construir procesos de enseñanza mediados por la tecnología en diversos contextos educativos. Esta concepción nos lleva finalmente a los resultados relacionados con las posturas teóricas bajo las que se desarrollaron las tesis del programa de doctorado en tecnología educativa.

Se observó que existen tres grupos principales de concepciones teóricas. Las primeras basan su enfoque en una sola teoría, mientras que no consideran la articulación o la discusión con otras posturas que pudieran abonar en sus objetos de estudios o resolución de problemas de la realidad educativa. Esta postura es muy parecida al nivel absolutista del Modelo de entendimiento epistemológico de Kuhn y Weinstock (2022), donde domina una dimensión objetiva, el conocimiento es externo, hay certeza de su accesibilidad y es excluida la subjetividad.

Otro grupo de tesis pueden ser consideradas como eclécticas no integradoras, puesto que se describen teorías diversas que explican sus realidades educativas, especialmente combinando tipos de teorías constructivistas y en pocas ocasiones teorías constructivistas y cognitivistas del aprendizaje. Sin embargo, solo se enlistan y no se discute la manera en que estas se integran coherentemente a la luz del contexto específico, tampoco se reconocen los niveles de teoría: sustantivas, formales y de rango intermedio, modelos teóricos y la gran teoría (Goetz & LeCompte, 1988). Este tipo de integración se puede contrastar con el nivel multiplicista del modelo de Kuhn y Weinstock (2022) en donde la fuente del conocimiento es el propio sujeto, quien reconoce la naturaleza incierta del conocimiento a tal grado que la dimensión subjetiva asume una posición predominante y el nivel objetivo es abandonado.

Finalmente, se encontraron tesis con una postura ecléctica integradora en donde se discute la manera en que ciertos supuestos teóricos, conceptos o relaciones entre conceptos están ayudando a entender elementos esenciales de los objetos de estudio de la investigación, así como la manera en que estos se integran con el contexto en el que se está trabajando. Esta

perspectiva es parecida al nivel evaluatista del modelo de Kuhn y Weinstock (2022), donde se reconoce el carácter incierto del conocimiento, pero también que la forma de acceder a este y a un entendimiento informal es elaborando juicios sobre distintas posiciones considerando los argumentos y evidencia presentados.

Conclusiones

El presente trabajo tuvo como objetivo realizar un acercamiento general a las concepciones teóricas sobre educación de los estudiantes de un programa de doctorado en tecnología educativa a través del análisis de las tesis presentadas a lo largo de diferentes generaciones. Lo anterior se considera importante debido a las demandas crecientes en la formación de excelencia de los futuros profesionales que guiarán las intervenciones e innovaciones educativas en el país, con el objetivo de mejorar la capacitación y la educación en México, sobre todo a partir de la integración crítica y reflexiva de las tecnologías y la digitalidad.

Entre los resultados principales, se encontró que los estudiantes de un doctorado en tecnología educativa tienen una perspectiva mayormente de tipo constructivista, tanto a nivel de paradigmas como a nivel teórico, de igual manera, realizan abordajes desde los enfoques de investigación mixtos y cualitativos, así como de investigación basada en diseño, dada la complejidad de la realidad educativa.

En términos de su concepción sobre la tecnología educativa, tienen una postura mayormente tecnopedagógica aunque en diferentes niveles. En algunas tesis se encontró el reconocimiento de la combinación tecnología, pedagogía y objetos de aprendizaje; en otras se incluyeron elementos socioculturales, de motivación, metacognitivos, de autonomía en el aprendizaje, institucionales, entre otros, que tienen una relevancia para la realidad educativa que pretenden comprender y mejorar. Por ello, se recomienda llevar a cabo durante la formación de doctorantes acciones que permitan visibilizar, discutir y reflexionar la complejidad de las realidades educativas a través de diferentes elementos que pueden incidir en las innovaciones e intervenciones que se realizan durante el doctorado.

Al respecto, Flores et al., (2010), basados en diferentes estudios y sin pretender que sea un listado estricto, señalaron que entre las características de un programa de posgrado que ayudan a promover el desarrollo de un profesional destacan un proceso continuo de evaluación del propio desempeño, la reflexión sobre la propia actividad profesional, la formación teórico metodológica que constantemente se vincula con la actividad profesional, la colaboración con pares, la supervisión y el apoyo de un experto, la diversidad en experiencia profesionales y una

actividad profesional con compromisos y responsabilidades análogos a los de la vida profesional futura.

De igual manera, las perspectivas teóricas bajo las que se abordaron las tesis fueron eclécticas, aunque en niveles diferentes. En algunas predominó una concepción multiplicista, donde no se reconocen los niveles de teorías ni se discute la forma en las que estas se integran entre sí, ni con el contexto, de manera coherente; en otras tesis este eclecticismo fue resultado de una reflexión sobre la evidencia recabada a partir del contexto y los estudios previos. Este último nivel es similar al reportado en el estudio de Flores et al., (2010), donde la forma de razonamiento que acompaña a la fase cuatro denominada compromiso profesional, admite que no hay soluciones definitivas, solo existen principios básicos que orientan y ayudan a tomar decisiones y a iniciar acciones, a la vez que el contexto juega un papel importante en la explicación de los problemas, pues se identifican regularidades y diferencias.

Por lo anterior, se recomienda capacitar a los doctorantes durante su formación, sobre los niveles de teorías: sustantivas, formales y de rango intermedio, modelos teóricos y la gran teoría (Goetz & LeCompte, 1988), así como las formas en las que estas pueden integrarse coherentemente a partir de sus supuestos, conceptos y relaciones para comprender una realidad educativa específica en un contexto determinado.

Cabe destacar que se reconocen algunas limitaciones en este trabajo. La primera es que el análisis se realizó a partir de las tesis de los doctorantes egresados, por lo que sería necesario triangular estos resultados con datos recabados a partir de otras estrategias de recolección de datos como las entrevistas o los grupos focales para reconocer sus perspectivas sobre la tecnología, la tecnología educativa y las perspectivas teóricas de la enseñanza y el aprendizaje. De igual manera, este trabajo constituye un primer acercamiento basado en resultados generales, por lo que sería necesario profundizar en las perspectivas individuales de los estudiantes de doctorado para conocer específicamente sus conceptos sobre enseñanza, aprendizaje, tecnología, realidad educativa, rol del docente, rol del estudiante de manera explícita y verbal.

Finalmente, se concluye que los estudiantes de un programa de doctorado en tecnología educativa están capacitados para la formación de profesionales con las competencias necesarias para comprender, intervenir e innovar en realidades educativas caracterizadas por su complejidad a partir de la integración de diferentes perspectivas teóricas y paradigmáticas. Sin embargo, aún es necesaria la capacitación de los doctorantes durante su formación para acceder a los niveles más altos en las teorías implícitas relacionadas con la tecnología educativa que permitan resolver de manera exitosa los problemas educativos del país.

Referencias

- Amezcu, J. A., Amezcu, M. del C., & Muñoz, A. (2011). Concepciones sobre el aprendizaje en el profesorado de educación secundaria en formación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 99–106.
- Arancibia, M. M., Casanova, R., & Soto, C. P. (2016). Concepciones de profesores sobre aprender y enseñar usando tecnologías. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(52), 106–126.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Cárcamo, R. A., & Castro, P. J. (2015). Concepciones sobre el aprendizaje de estudiantes de pedagogía de la universidad de Magallanes y Docentes en Ejercicio en la educación básica de la ciudad de Punta Arenas, Chile. *Formacion Universitaria*, 8(5), 13–24. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000500003>
- Castells, M. (2000). *La sociedad red* (2ª. ed.). Alianza Editorial.
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J. M. Vilalta (Ed.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015*. Fundació Jaume Bofill.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2022). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. Gobierno de México. https://conacyt.mx/becas_posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/
- de Sousa, B., Gomes, A. S., & Mendes, F. M. (2014). Youubi: Open software for ubiquitous learning. *Computers in Human Behavior*, 55, 1145–1164. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.064>
- Durán, R., & Estay-Niculcar, C. A. (2016). Las buenas prácticas docentes en la educación virtual universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 159–186. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5905>
- Fernández, A. (2020). Entornos de aprendizaje para el desarrollo profesional docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 169–191. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13145>
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. En *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª. ed.). Morata. <https://doi.org/M-15.306-2007>
- Flores, R. del C., Otero, A., & Lavalleé, M. (2010). La evolución de la perspectiva epistemológica en estudiantes de posgrado. El caso de los psicólogos escolares. *Perfiles educativos*, 32(130), 8–24.
- Gallego-Lema, V., Muñoz-Cristóbal, J. A., Arribas-Cubero, H. F., & Rubia-Avi, B. (2017). La orientación en el medio natural: aprendizaje ubicuo mediante el uso de tecnología. *Movimiento*, 23(2), 755–770.
- García, M.-B., Vilanova, S.-L., Señorino, O.-A., Medel, G.-A., & Natal, M. (2017). Relaciones entre formación disciplinar, concepciones sobre el aprendizaje y uso de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 49–68. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.3010>

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

Islas-Carmona, J. O. (2008). El prosumidor. El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad. *Palabra clave*, 11(1), 29–39.

Kuhn, D., & Weinstock, M. (2022). What is Epistemological Thinking and Why Does it Matter? En B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal Epistemology: The psychology of belief about knowledge and knowing* (pp. 121–144). Lawrence Erlbaum Associates.

Latapí, P. (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Secretaría de Educación Pública. http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Teachers/Mexico/AS_S6_MEXICO_BaseDocument-PolicyofTeacherDevelopment_03.pdf

Marroquín, M., & Valverde, O. O. (2019). Las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas del mejor profesorado de las universidades acreditadas en Colombia. *Folios*, 49, 19–40. <https://doi.org/10.17227/folios.49-9388>

Martínez, J. F. (2013). Que piensan los alumnos sobre el aprendizaje: Un estudio exploratorio en educación básica y media superior. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 2(4). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=503950746001>

Moore, W. S. (2002). Understanding learning in a postmodern world: reconsidering the Perry scheme of intellectual and ethical development. En B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal Epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 17–36). Lawrence Erlbaum Associates.

Ocampo-Flórez, E., & Tamayo-Alzate, Ó. E. (2018). Representaciones de aprendizaje en estudiantes que participan en un curso sobre teorías del aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(2), 238–263. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.2.1> Esta

Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. Holt, Rinehart & Winston.

Perry, W. G. (1981). Cognitive and ethical growth: the making of meaning. En A. Chickering (Ed.), *The modern american college* (pp. 76–116). Jossey-Bass.

Pintor, M., & Vizcarro, C. (2005). Cómo aprenden los profesores. Un estudio empírico basado en entrevistas. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 623–644.

Pontes, A., Poyato, F. J., & Oliva, J. M. (2015). Concepciones sobre el aprendizaje en estudiantes del máster de profesorado de educación secundaria del área de ciencia y tecnología. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 225–243. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev192ART14.pdf>

Ramírez, M. I., & Montoya, J. (2018). La buena docencia y su evaluación desde el punto de vista de las disciplinas en la Universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 69–85. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.6073>

Raventós, F., & Prats, E. (2012). Sociedad del conocimiento y globalización. Nuevos retos para la educación comparada.

Revista Española de Educación Comparada, 20(2012), 19–40. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7592>

Sánchez-Vera, M. del M., & Prendes-Espinosa, M. P. (2022). Investigar en tecnología educativa: un viaje desde los medios hasta las TIC. *Hallazgos*, 19(37). <https://doi.org/10.15332/2422409x.6325>

Sancho-Gil, J. M., Correa, J. M., Ochoa-Aizpurua, B., & Domingo-Coscollola, M. (2020). Cómo aprendemos los docentes de universidad: implicaciones para la formación docente. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 24(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.9050>

Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. McGrawHill.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Agenda digital educativa*. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Cultura Digital. Cultura sociocognitiva*. http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria4_2022/files/Recurso_Digital.pdf

Vaillant, D. (2014). Formación de profesores en escenarios TIC. *E-curriculum*, 2(12), 1128–1142.

Vilanova, S.-L., Mateos-Sanz, M.-M., & García, M.-B. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3), 53–75. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.3.27>

Capítulo 4: Habilidades comunicativas en estudiantes universitarios

Rosa Elena Gallegos Antúnez

ORCID: 0000-0001-9040-3441

Adilene Guadalupe Benítez Pino

ORCID: 0009-0007-6031-2048

Nayeli Azeneth Mayo Sánchez

ORCID: 0009-0009-0395-5009



Gallegos Antúnez, R. E., Benítez Pino, A. G., & Mayo Sánchez, N. A. (2023). Habilidades comunicativas en estudiantes universitarios. En B. Velázquez Gatica & J. G. Flores Mejía (Coords.), *Desafíos y avances de la vida universitaria* (pp. 60-78). Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb17>

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar en qué habilidades comunicativas, los alumnos de pregrado percibieron una mejoría, después de cursar la unidad de aprendizaje “Habilidades para la comunicación de las ideas”, perteneciente a la Etapa de Formación Institucional (EFI) de la Universidad Autónoma de Guerrero, en su primer semestre de universidad. Se utilizó un enfoque cuantitativo con diseño no experimental y un alcance descriptivo, transversal. Participaron 100 estudiantes universitarios de la UAGro, a los cuales se les aplicó un cuestionario ex profeso con los aprendizajes esperados según archivos de la EFI. Los resultados evidenciaron que los estudiantes están mayormente de acuerdo en haber mejorado sus habilidades verbales, escritas y no verbales durante la unidad de aprendizaje.

Introducción

Las habilidades comunicativas se definen como un conjunto de recursos de tipo verbales y no verbales, gracias a ellas se logran objetivos comunicativos concretos. Las habilidades primordiales que se deben dominar para poder comunicarse de forma exitosa son: hablar, escuchar, escribir y leer (MINEDU citado por García et al., 2018, p.126).

La importancia de las habilidades comunicativas es que se relacionan con otras habilidades que son de gran relevancia para la obtención del aprendizaje, como las habilidades sociales, argumentativas, investigativas, de pensamiento crítico y tecnologías de la información y la comunicación (TIC). También son importantes dentro de la vida académica, porque los profesionales que no hayan perfeccionado sus habilidades comunicativas correspondientes a las características de las actividades que llevarán a cabo en el futuro, carecerán de posibilidades y oportunidades para participar, crear y desarrollar exitosamente intercambios en situaciones que necesiten de la socialización (Cevallos, 2016).

La mayor parte de los profesionales requiere de las habilidades comunicativas como instrumento necesario de trabajo, por lo tanto, quien tiene una depurada técnica de comunicación obtendrá una mayor probabilidad de éxito en su vida laboral, personal y social (Barrio & Barrio, 2018). A esto se agrega que, dentro del modelo académico de la Universidad Autónoma de Guerrero, la etapa de Formación Institucional (EFI) corresponde a la primera de tres que la integran. En esta se inicia el desarrollo de categorías de las competencias genéricas y competencias disciplinares específicas del área disciplinar a la que pertenece el programa académico, es común en 59 programas educativos que oferta la institución en nivel superior.

La asignatura “Habilidades para la comunicación de las ideas” tiene como principal objetivo el desarrollo de competencias comunicativas para la estructuración y transmisión de ideas a través del uso correcto del lenguaje escrito, oral y no verbal, a fin de mejorar el proceso de aprendizaje (Aparicio et al., 2013).

Partiremos de la previa investigación de García et al. (2018). Dichos autores, buscaron aplicar la investigación formativa, utilizando estrategias como levantamiento de información, seminario investigativo y monografía, llevado a cabo con el fin de mejorar las habilidades comunicativas e investigativas en estudiantes universitarios. Esto tuvo efectos positivos en el desarrollo de estas habilidades; una vez superado, posterior al experimento, los calificativos obtenidos en la preprueba en 4.12 puntos, pasando de un nivel deficiente a un nivel bueno.

Sin embargo, la investigación no es la única habilidad con la que se relaciona la comunicación, pues, Guillén et al. (2021) realizaron un estudio con el propósito de establecer la correlación entre las habilidades comunicativas y la interacción social entre los alumnos de la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima, donde los resultados demostraron la existencia de un vínculo significativo entre las habilidades comunicativas y la interacción social. Se concluyó que, si los estudiantes desarrollan habilidades comunicativas como la recepción, emisión, manejo de comunicación no verbal, asertivas, entonces la interacción social de los estudiantes se fortalece.

Además, la importancia de desarrollar estrategias de aprendizaje para la obtención de las habilidades comunicativas se presentó en la investigación de García et al. (2022) donde se evaluaron cuatro asignaturas electivas de la Universidad del Rosario Colombia. Una de ellas es el taller de escritura creativa en el cual se hace mención de que la habilidad que más se trabaja es la comunicación escrita (siendo esta una habilidad comunicativa) teniendo un porcentaje de coincidencia del 30%. De igual manera, retomando el trabajo de Gómez (2017), quien planteó en su trabajo orientado hacia el fortalecimiento de estas habilidades, que después de notar la deficiencia del alumnado de noveno grado de una institución del municipio de Bucaramanga en los procesos de comunicación, surgió la necesidad de implementar una serie de acciones orientadas a la mejora de las habilidades comunicativas durante 12 meses, donde los resultados condujeron a establecer que el desarrollo de las unidades didácticas aquí propuestas derivaron en una mejoría en los procesos comunicativos de los estudiantes y brindaron una nueva perspectiva de la aproximación a los temas desde un modelo dinámico.

De la misma forma, la importancia del desarrollo de estas habilidades en universitarios se reafirma a través del estudio de Roca (2020), el cual indica que en el 61.6% de los estudiantes universitarios es posible determinar el desarrollo de las competencias profesionales a través de las habilidades comunicativas que logren perfeccionar durante su formación profesional. A

pesar de ello, investigaciones como la de Icaza (2022), donde se buscó determinar las habilidades comunicativas de los estudiantes de la Universidad de Guayaquil, cursantes de la asignatura didáctica obtuvieron resultados donde se evidenciaron errores constantes en la fluidez verbal, en la atención hacia el hablante, velocidad lectora, entonación, ortografía, legibilidad de la escritura, y redacción, por lo cual, llegó a la conclusión de que para la mayoría de los estudiantes, las habilidades comunicativas resultan ser insuficientes para el nivel de educación superior.

Por otro lado, según los expertos muestreados en la investigación de Nápoles et al., (2020) las principales habilidades comunicativas a desarrollar por los estudiantes de la carrera de Psicología, que después de tres rondas tuvieron una concordancia igual o mayor de 60% son las siguientes: claridad del lenguaje; fluidez verbal; argumentación; síntesis; precisión de ideas; amplitud del vocabulario; calidad de la dicción; explicación acertada y rápida de ideas, sentimientos, hechos o acontecimientos; interpretación del mensaje a partir de las características psicológicas del sujeto; observación de las emisiones no verbales; escucha activa; asertividad; habilidad para crear el *rapport*; sintonía; capacidad dialógica; congruencia entre comunicación verbal y no verbal; respeto a la diversidad; empatía; autocontrol emocional; tolerancia; aceptación incondicional y respeto a la individualidad.

Ahora bien, después de la revisión de la literatura, podemos notar que existen diversas investigaciones acerca de las habilidades comunicativas en los estudiantes universitarios, donde se describe la importancia que estas tienen en el desarrollo profesional. Retomando estos estudios, si bien, en todos se apunta la relevancia de estas habilidades, los resultados son contradictorios, puesto que en algunas investigaciones las habilidades comunicativas de los alumnos tenían coincidencias y eran adecuadas con el nivel que debían manejar, mientras que en otras se presentaban como deficientes. También es destacable que después de la implementación de talleres afines, el alumnado mostraba una mejora en sus habilidades comunicativas.

Retomando información previa, dentro de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) existe una unidad de aprendizaje llamada "Habilidades para la comunicación de las ideas" correspondiente a la etapa de formación institucional, la cual busca mejorar las competitividades comunicativas para que los estudiantes aprendan a crear y transmitir sus ideas de manera correcta y en un contexto adecuado, no solo de forma escrita, sino también verbal y no verbal.

Sin embargo, desde la elaboración de las secuencias didácticas en 2012 no se ha realizado alguna investigación dentro de la UAGro que ayude a identificar si se están

alcanzando los objetivos esperados y las competencias marcadas en la unidad de aprendizaje “habilidades para la comunicación de las ideas”.

Por lo anterior, el objetivo de esta investigación se centró en determinar en qué habilidades comunicativas los alumnos de pregrado percibieron una mejora después de cursar durante un semestre la unidad de aprendizaje “Habilidades para la comunicación de las ideas”, perteneciente a la Etapa de Formación Institucional de la Universidad Autónoma de Guerrero, en su primer semestre de universidad. Mientras que la pregunta de investigación fue ¿cuáles son las habilidades comunicativas que los alumnos de pregrado percibieron haber mejorado después de cursar durante un semestre la asignatura habilidades para la comunicación de las ideas?

Lo anterior se consideró relevante debido a que es importante la generación de conocimientos que ayuden a los profesores que imparten esta unidad de aprendizaje a conocer e identificar qué habilidades comunicativas se están desarrollando dentro de la asignatura y cuáles son las que los estudiantes no han logrado obtener, para así valorar si se están cumpliendo los objetivos marcados en la Unidad Académica o no, a fin de que se busquen estrategias de enseñanza para que los estudiantes puedan obtener los conocimientos necesarios para su vida académica y laboral.

Fundamentación teórica

Habilidades comunicativas

En primer lugar, previo a describir las habilidades comunicativas, entendamos la definición e importancia de la comunicación que, según la Real Academia Española (s.f) es la "transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor" (párr. 3). Su importancia radica en que resulta ser un elemento vital y necesario para el desarrollo del ser humano, debido a nuestra naturaleza social, facilitando las interacciones entre los individuos, y ayuda a aumentar la fluidez para la elaboración de diversas tareas y/o actividades. Según Jadán et al., (2019) no hay forma de relación humana sin comunicación, por lo que sin ella se hace imposible la educación. Desempeña funciones importantes: informativas, regulativas y afectivas, cuestiones que están indisolublemente ligadas.

Por otro lado, algunos autores, como Salvin (1976, citado en Sixto y Márquez, 2017) definen las habilidades como esa capacidad del ser humano para realizar una actividad con base en la experiencia adquirida anteriormente. De esta forma, en conjunto las habilidades comunicativas pueden ser definidas como el dominio de los contenidos de la lengua materna,

las cuales serán utilizados por el estudiante para expresarse e interactuar con los individuos que lo rodean independiente del contexto en el que se encuentren (Morales et al., 2022).

De igual forma, autores como Fernández (2003, citado en González-Rojas y Triana-Fierro, 2018), definieron las habilidades comunicativas haciendo énfasis en la relación, comunicación – educación, refiriendo que la comunicación es un proceso de intercambio de información mediante signos a través de los cuales se comparten experiencias, conocimientos y vivencias, lográndose una influencia mutua.

Asimismo, de acuerdo con lo mencionado por Hernández-Jorge y de la Rosa (2018), las habilidades comunicativas y de colaboración toman especial relevancia para la interacción social de los estudiantes debido a que les permite reflexionar sobre la comunicación interpersonal de los futuros profesionales, así como lograr un incremento de la sensibilidad ante el uso de las habilidades para comunicarse y la necesidad de llevarlas a la práctica. Además, añadiendo otra perspectiva, Jadán et al., (2019) mencionaron que: “el punto de partida para el logro de una competencia comunicativa en los individuos radica en el conocimiento y desarrollo del lenguaje sin cuyo aprendizaje nunca tendrá la capacidad para poder codificar y descodificar el conocimiento de los eventos comunicativos” (p.6). Finalmente, Morales et al., (2022) describieron que un estudiante universitario debe desarrollar habilidades que contribuyan con la calidad en la comunicación en los diferentes contextos que se presenten y las cuales se pueden formar mediante actividades curriculares y extracurriculares.

Dentro de estas habilidades comunicativas se encuentran las habilidades de escritura, verbales y no verbales, y según Ortega (2018, citado en Morales et al., 2022) “cada habilidad comunicativa tiene una cultura de aprendizaje: la escucha, el habla, la lectura y la escritura; son habilidades comunicativas que evidencian lo que produce el estudiante y en qué modo lo hace ante algún tipo de consigna asignada por el profesor”. (p.147)

En el caso, de las operaciones de la expresión oral (Cassany et al.,1998), tienen en cuenta elementos como planificar el discurso, conducirlo, negociar el significado, producir el texto y tener presente los aspectos no verbales. Estos tendrán incidencia diversa en el currículo según la edad y el nivel de los alumnos.

Por otro lado, las habilidades comunicativas no verbales requieren, no solo de la precisión de su contenido (saber) y aplicación (saber hacer), sino también de las otras habilidades profesionales que se van integrando progresivamente a la personalidad de los estudiantes, para que se conviertan en manifestaciones peculiares de su individualidad. Estas habilidades incluyen el contacto visual directo con el interlocutor, las expresiones faciales, el

movimiento de las manos y el cuerpo, la sonrisa, la cercanía física, el tono de voz, su ritmo e intensidad.

En el caso de la escritura, en conjunto con la lectura, se suelen desarrollar en la escuela. Y cabe destacar que estudios realizados demuestran que el deseo por escribir aparece en el niño antes que el deseo de leer. Saber escribir es ser capaz de comunicarse coherentemente por escrito sobre un tema (Urive-Echeverría, 2006).

En conclusión, por qué es importante que las habilidades comunicativas se refuercen a lo largo de la vida académica del alumno, se debe a que son totalmente necesarias e imprescindibles en cada una de sus etapas, siendo en la universidad una herramienta valiosa para la obtención de conocimientos, un aprovechamiento escolar adecuado y un desempeño laboral eficiente.

Implementación de la EFI con el Enfoque por Competencias

En la Universidad Autónoma de Guerrero, la Etapa de Formación Institucional (EFI) corresponde a la primera de tres que integran su Modelo Curricular. La etapa institucional es común en 59 programas educativos que oferta la institución en nivel superior. Su objetivo es promover el desarrollo de competencias con un carácter inter y multidisciplinario, metodológico, instrumental y contextual, con los cuales el estudiante será capaz de comunicar eficazmente y sentar las bases en su formación universitaria y profesional. Una de las unidades de aprendizaje que conforman esta etapa de formación es “Habilidades para la comunicación de las ideas”.

La implementación del modelo educativo requiere un nuevo papel del docente, que en el proceso de formación se asume como facilitador de aprendizajes significativos para el desarrollo de competencias. Esto es un cambio a la imagen que teníamos de un maestro que nos “solucionaba todo” y ahora desde esta perspectiva el estudiante tiene la responsabilidad de asumir el papel autogestivo y proactivo para el aprendizaje, desarrollo y evaluación de sus competencias (Aparicio et al., 2013). Según el Modelo Educativo de la UAGro, la asignatura cuenta con las siguientes características.

Contribución de la unidad de aprendizaje al perfil de egreso

Habilidades para la comunicación de las ideas ayuda de forma transversal en la mejora de competencias comunicativas para la estructuración y transmisión de ideas a través del

uso adecuado del lenguaje escrito, oral y no verbal, a fin de perfeccionar el proceso de aprendizaje (Aparicio et al., 2013).

Competencias de la unidad de aprendizaje

Elabora y divulga discursos manejando el lenguaje escrito, oral y no verbal para el fortalecimiento de la comunicación de ideas, a fin de optimizar su desempeño académico en los contextos sociales y educativos en que interactúan con compromiso y honestidad. (Aparicio et al., 2013).

Conocimientos esperados

Se espera que el estudiante conozca las reglas gramaticales; identifique, ordene y descifre las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, tomando en cuenta el contexto en el que se generó y en el que se recibe; conozca las características de los diferentes tipos de textos; pueda percibir el proceso para elaborar textos con base en el uso normativo de la lengua considerando la situación comunicativa; reconozca las particularidades de los tipos y formas del discurso en grupos pequeños y grande; registre las características del debate; identifique los códigos no verbales, comprenda las formas básicas de comunicación oral de acuerdo con el contexto; identifique las barreras en la comunicación oral, conozca las características básicas de la investigación documental y la estructura del reporte de investigación documental (Aparicio et al., 2013).

Habilidades esperadas

Se espera que el estudiante, al cursar la unidad de aprendizaje, obtenga las habilidades para aplicar correctamente las reglas gramaticales al escribir un texto, redactar textos respetando sus características y estructura, dialogar sobre un tema específico, propiciar acuerdo mediante el debate, exponer una conferencia, manejar códigos no verbales, establecer diálogos o conversaciones fluidas dependiendo del contexto, desarrollar un tema de investigación documental y elaborar un reporte (Aparicio et al., 2013).

Actitudes y valores

Compromiso, respeto, tolerancia, empatía, formalidad, responsabilidad y honestidad (Aparicio et al., 2013).

Ejes integradores

Las secuencias didácticas se desarrollarán con base en el abordaje de los tres ejes integradores: comunicación no verbal, comunicación verbal y comunicación escrita.

Orientaciones pedagógicas

Con fundamento en las orientaciones y principios pedagógicos del Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Guerrero, el proceso educativo y el desarrollo de competencias de los universitarios, debe gestarse a partir de una educación integral, centrada en el estudiante y en el aprendizaje, flexible, competente, pertinente, innovadora y socialmente comprometida.

El profesor debe desempeñarse como facilitador de aprendizajes significativos para la construcción de competencias para promover en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico, de las habilidades y los valores que les permiten actuar con congruencia con el contexto.

El estudiante tiene la responsabilidad de desempeñar un papel autogestivo y proactivo para el aprendizaje y desarrollo de sus competencias. Para ello debe cultivar los tres saberes: el saber ser, el saber conocer y el saber hacer en diversos contextos de actuación con sentido ético, sustentabilidad, perspectiva crítica y con respeto,

Orientaciones didácticas

En congruencia con lo expuesto, las orientaciones y estrategias didácticas para implementar el aprendizaje, el desarrollo y la evaluación de competencias de esta unidad de aprendizaje, deben operarse por parte del docente y del estudiante de manera articulada, como actividades concatenadas. Es decir, que las actividades de formación que el estudiante realice con el profesor y las que ejecute de manera independiente, integren los tres saberes que distinguen a las competencias, para que trascienda del contexto educativo al contexto profesional y laboral con sentido ético (Aparicio et al., 2013).

Actividades de aprendizaje y evaluación de competencias

Las actividades de aprendizaje, desarrollo y evaluación de competencias se realizan con base en la metodología centrada en el estudiante y no en el aprendizaje, no en la enseñanza.

Se generarán ambientes de aprendizaje presencial o virtual; grupal e individual que propicien el desarrollo y la capacidad investigativa de los integrantes.

Realización de ejercicios de aprendizaje y evaluación: exposición sistemática y argumentada ante el grupo de las evidencias definidas en las secuencias didácticas (ensayos, mapas conceptuales, cognitivos o mentales y el portafolio para la valoración crítica grupal e individual (Aparicio et al., 2013).

Secuencias didácticas

Serán trabajadas por el docente en el formato correspondiente. Durante un total esperado de 12 sesiones teniendo así a lo largo del semestre 64 horas con el facilitador, pero también se considera que se tengan al menos 32 horas de estudio independiente por parte de los estudiantes fuera del aula de clases con material didáctico.

Método

Diseño, tipo de estudio y participantes

La presente investigación tuvo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y un alcance descriptivo, transversal. Los participantes de esta investigación fueron estudiantes que recientemente concluyeron el primer año de licenciatura: 58% pertenecen a la Escuela Superior de Psicología; 42% a la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Guerrero. Todos cursaron durante el primer semestre la unidad de aprendizaje “Habilidades para la comunicación de las ideas” en el ciclo escolar agosto 2022- febrero 2023.

El 79% de los participantes pertenecen al género femenino; 19% al masculino; y 2% prefirieron no decirlo. Sus edades van de los 17 hasta 5los 2 años; el 92% de los participantes ronda entre los 17 a los 22 años.

En este estudio se utilizó el tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia, para esto se pidió permiso a las autoridades académicas para compartir el enlace del cuestionario por medio de *WhatsApp*.

Instrumento de medición

Para esta investigación se realizó un cuestionario ex profeso, con el fin de que integrara la mayor parte de las competencias esperadas dentro de la unidad de aprendizaje “habilidades para la comunicación de las ideas” (incluyendo conocimientos, habilidades, actitudes y valores). Este mismo se dividió en cuatro secciones. La primera es la de “habilidades comunicativas verbales” con nueve ítems; la segunda contiene las “habilidades comunicativas escritas”, con ocho ítems; la tercera abarca las “habilidades comunicativas no verbales” con cuatro; y la última son las “habilidades comunicativas realizadas”. Las primeras tres secciones tuvieron una escala de respuesta que va desde “muy de acuerdo”, a “muy en desacuerdo”. La última sección requirió una selección de casillas de verificación y dos preguntas abiertas de respuesta corta.

Recolección de datos

Una vez autorizado el permiso, se difundió el cuestionario alojado en *Google Forms* por medio de los facilitadores de la Escuela Superior de Psicología y de Enfermería de la UAGro para hacer llegar el instrumento de recolección a los estudiantes de primer año, por medio de *WhatsApp*. Dentro del cuestionario, en la primera sección, se encontraba el “consentimiento informado”, donde se explicaron los objetivos de la investigación, y se les dio a conocer a los estudiantes que sus respuestas serían confidenciales, y en caso de que aceptaran se les mandó a la siguiente sección para continuar respondiendo y, si no lo autorizaban se les dio un mensaje de agradecimiento y despedida.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se vaciaron los datos obtenidos de *Google Forms* a la aplicación *Excel*, con el objetivo de obtener una estadística descriptiva, ahí se hicieron codificaciones con el fin de agilizar la interpretación y se elaboraron tablas y figuras.

Resultados

En este apartado se exponen los resultados obtenidos dentro de esta investigación en donde el cuestionario ex profeso utilizado como instrumento se aplicó a 100 estudiantes de pregrado. Dentro del cuestionario las habilidades comunicativas están divididas en tres escalas: habilidades comunicativas verbales, escritas y no verbales, de esta misma forma, los resultados serán presentados y descritos en tablas.

En primer lugar, en la Tabla 1 se presentan las habilidades comunicativas verbales que los estudiantes consideraron mejoradas durante el curso “Habilidades para la comunicación de las ideas”. Dentro de éstas, las que tienen el porcentaje más alto dentro de la opción “Muy de acuerdo” son *Establecer conversaciones fluidas dependiendo del contexto*, con 35%; *Identificar cuando una barrera de la comunicación es física*, con 33%; *Identificar cuando una persona narra los hechos o acciones de un suceso o fenómeno*, con 33%. Mientras que *Identificar cuando una barrera de la comunicación es semántica*, presentan los mismos resultados que exponer una conferencia, con 7% en la opción “en desacuerdo” y 2% en “muy en desacuerdo”.

Tabla 1

Habilidades comunicativas verbales mejoradas durante la asignatura “Habilidades para la comunicación de las ideas” en estudiantes de pregrado

Habilidad	MA	DA	NN	ED	MD
	%	%	%	%	%
Exponer una conferencia.	23	44	24	7	2
Participar en un debate respetando sus reglas.	21	55	16	7	1
Realizar acuerdos mediante el debate.	23	52	18	6	1
Dialogar acerca de un tema específico por tres minutos.	31	53	9	4	3
Ordenar mejor sus ideas para un discurso oral.	28	53	14	3	2
Identificar cuando una barrera de la comunicación es física (por ejemplo, ruidos muy fuertes).	33	46	13	6	2
Identificar cuando una barrera de la comunicación es semántica (por ejemplo, dos personas con idiomas diferentes).	27	48	16	7	2
Establecer conversaciones fluidas dependiendo del contexto.	35	49	11	4	1
Identificar cuando una persona narra los hechos o acciones de un suceso o fenómeno.	33	55	9	3	0

Nota. MA= Muy de acuerdo, DA=De acuerdo, NN=Ni de acuerdo ni en desacuerdo, y MD=Muy en desacuerdo.

De igual forma, en la Tabla 2 se muestran los porcentajes de las habilidades comunicativas escritas. La más alta en la opción “muy de acuerdo”, es *Seguir las reglas ortográficas en sus trabajos académicos*, con 33%; seguida de *Realizar un ensayo argumentativo y distinguir un texto argumentativo de uno descriptivo*, ambas con 29%. Mientras que la habilidad que tiene el porcentaje más bajo en “muy de acuerdo” con 17% y la más alta en “en desacuerdo” con 11%, es *Utilizar las normas APA en sus trabajos académicos*.

Tabla 2

Habilidades comunicativas escritas mejoradas en la asignatura “Habilidades para la comunicación de las ideas” en estudiantes de pregrado

Habilidad	MA	DA	NN	ED	MD
	%	%	%	%	%
Hacer uso correcto de los adjetivos, sustantivos y verbos.	23	51	22	3	1
Redactar textos comprensibles.	26	62	8	3	1
Realizar un ensayo argumentativo.	29	40	27	3	1
Distinguir un texto argumentativo de uno descriptivo.	29	42	24	5	3
Escribir un guion para un discurso oral.	22	46	27	4	1
Utilizar las normas APA en sus trabajos académicos.	17	44	27	11	1
Identificar con facilidad los conceptos implícitos en un texto.	23	49	22	6	0
Seguir las reglas ortográficas en sus trabajos académicos.	33	53	10	2	2

Nota. MA= Muy de acuerdo, DA=De acuerdo, NN=Ni de acuerdo ni en desacuerdo y MD=Muy en desacuerdo.

Asimismo, se presentan las habilidades comunicativas no verbales en la Tabla 3, donde el porcentaje más alto de la opción “de acuerdo” es de 57% para la habilidad de interpretar los movimientos corporales de las personas, por otro lado, el porcentaje más alto de “muy de acuerdo” es de 33% y lo tiene Interpretar el volumen de la voz de las personas, mientras que en “ni de acuerdo, ni en desacuerdo” interpretar los gestos de las personas tiene 11%.

Tabla 3
Habilidades comunicativas no verbales mejoradas en la asignatura “Habilidades para la comunicación de las ideas” en estudiantes de pregrado

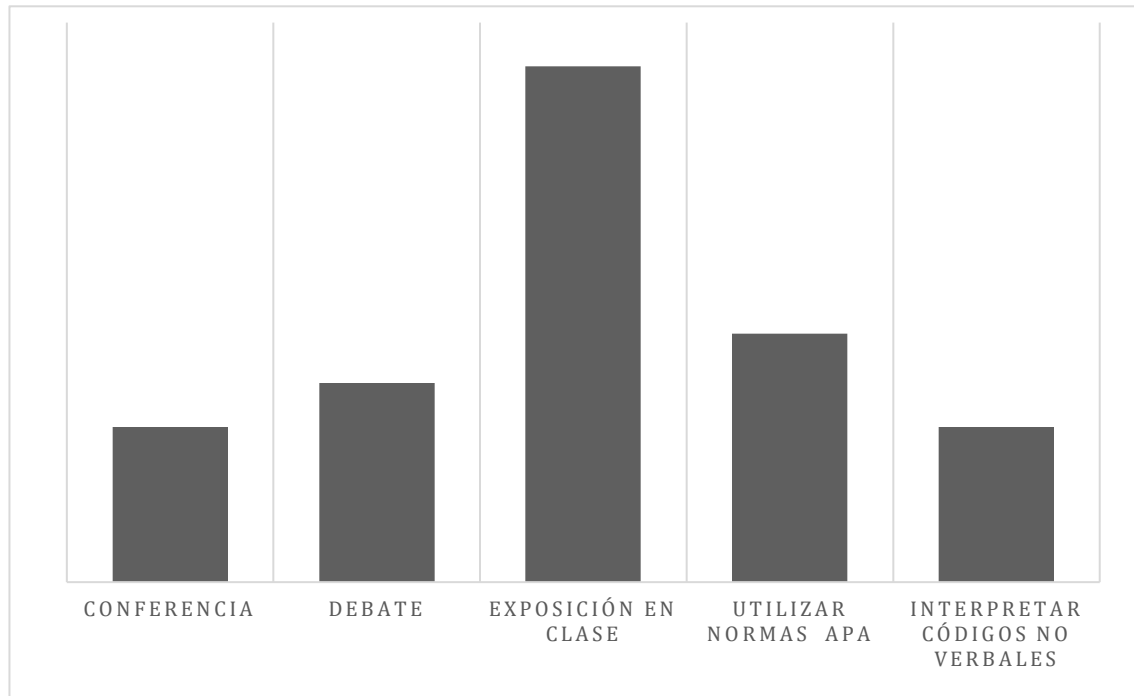
Habilidad	MA	DA	NN	ED	MD
	%	%	%	%	%
Interpretar los gestos de las personas.	32	54	11	0	3
Interpretar los movimientos corporales de las personas.	30	57	9	1	3
Interpretar la entonación de la voz de las personas.	32	56	8	1	3
Interpretar el volumen de la voz de las personas	33	55	8	1	3

Nota. MA=Muy de acuerdo, DA=De acuerdo, NN=Ni de acuerdo ni en desacuerdo, y MD=Muy en desacuerdo.

Adicionalmente, se realizó la pregunta ¿qué actividades has realizado durante la unidad de aprendizaje “Habilidades para la comunicación de las ideas”? Los estudiantes podían marcar distintas opciones a la vez. En la Figura 1 se puede observar que de los 100 estudiantes, más del 80% realizó exposiciones, mientras que las demás opciones están por debajo del 50%, puesto que 25% de los estudiantes realizaron conferencias, 32% debates, 40% utilizaron las normas APA y el 25% interpretaron códigos no verbales.

Figura 1

Actividades realizadas durante la unidad de aprendizaje "Habilidades para la comunicación de las ideas"



Como parte final del cuestionario, se realizaron dos preguntas abiertas. La primera fue *¿Qué habilidades comunicativas no mencionadas en el cuestionario consideras que mejoraste durante la unidad de aprendizaje "Habilidades para la comunicación de las ideas"?* Las respuestas más sobresalientes fueron: pensamiento lógico, la escucha, la empatía, el control de pánico escénico, la confianza al hablar y el trabajo en equipo.

La segunda pregunta abierta *¿Qué habilidad comunicativa te hubiera gustado mejorar durante la unidad de aprendizaje "Habilidades para la comunicación de las ideas"?* Las más sobresalientes fueron: utilizar las normas APA, exponer una conferencia e interpretar códigos no verbales.

Discusión y conclusiones

La presente investigación se realizó con el objetivo de determinar en qué habilidades comunicativas los alumnos de pregrado percibieron una mejora después de cursar durante un semestre la unidad de aprendizaje “Habilidades para la comunicación de las ideas”, perteneciente a la Etapa de Formación Institucional de la Universidad Autónoma de Guerrero, en su primer semestre de universidad, a fin de que se busquen estrategias para que los estudiantes puedan obtener los conocimientos necesarios para su vida académica y laboral.

Los resultados han evidenciado que la mayoría de los estudiantes están mayormente de acuerdo con haber mejorado las habilidades comunicativas verbales, escritas y no verbales, marcadas dentro de la asignatura que cursaron recientemente, coincidiendo con los resultados presentados por García, et al. (2018), de Perú, quienes analizaron con el método de observación las habilidades comunicativas de los estudiantes después de utilizar estrategias de aprendizaje, como levantamiento de información y concuerdan en haber desarrollado el habla y la escritura.

Sin embargo, nuestros resultados son distintos a los resultados presentados por Icaza (2022), de Ecuador, quien con el método de observación indagaron y diagnosticaron las habilidades comunicativas de los estudiantes inscritos en un curso de didáctica en donde se demostró una deficiencia en ellas. Estas diferencias pueden deberse a que se trata de universidades distintas que poseen diferentes parámetros para determinar las competencias en las habilidades comunicativas, o por los métodos de recolección, ya que en la presente investigación se utilizó un cuestionario de autopercepción y en los otros estudios fue de observación.

Asimismo, en los resultados de las preguntas abiertas, los alumnos describieron que mejoraron otras habilidades comunicativas no incluidas en el cuestionario, las cuales son mayormente habilidades emocionales, tales como empatía, confianza, control del miedo y trabajo en equipo. Este resultado es distinto a lo que nos menciona Hernández-Jorge y de la Rosa (2018) puesto que ellos señalaron que “los estudiantes también manifiestan que no son tan capaces de informar sobre sí mismos, sus necesidades o emociones” (p. 100). Esta diferencia podría deberse a que los participantes de nuestra investigación se constituyeron por psicólogos y enfermeros en formación, quienes también reciben capacitación en habilidades psicológicas para tratar con los usuarios. Este tipo de habilidades podrían ser un punto de interés para el futuro.

Sin embargo, se hace evidente que los alumnos en clase practican constantemente las habilidades orales con exposiciones en clase, pues esta es una actividad que se realiza desde los primeros niveles académicos y que los docentes contemplan muchas veces con un porcentaje alto de la calificación final. Desafortunadamente, la mayoría se limitan a eso, pues se nota deficiencia en la práctica de las habilidades escritas como la realización de ensayos y textos académicos, también se le da poca visibilidad y tiempo a las habilidades comunicativas no verbales como la interpretación de los códigos no verbales. Otras habilidades mixtas que requieren de la preparación y puesta en práctica de los tres tipos de habilidades: orales, escritas y no verbales, tales como la conferencia y el debate, también tuvieron poca presencia en este curso.

Lo analizado indica que es necesario y beneficioso tener cursos o talleres que sirvan de apoyo en relación con las habilidades comunicativas para los estudiantes de nuevo ingreso a licenciatura, debido a que si entran con deficiencias en esta área se pueda tener una regularización temprana y alcanzar el nivel adecuado para su formación académica en los siguientes semestres. Con ello, queda de manifiesto la importancia de combinar la práctica con el conocimiento teórico. Pero de forma general, se puede afirmar que dentro del programa de la asignatura “habilidades para la comunicación de las ideas” los estudiantes percibieron que si se cumplió con el propósito marcado dentro de la etapa de formación institucional de mejorar competencias comunicativas en los estudiantes.

No obstante, cabe destacar que, en este trabajo se utilizó un cuestionario de autopercepción; esto se considera una limitante. Por tal motivo, en futuras investigaciones se podrían considerar realizar pruebas o exámenes que ayuden a medir y comprobar que las habilidades comunicativas que los alumnos mencionan haber mejorado se hayan adquirido en realidad.

Por último, en el área de habilidades comunicativas verbales se recomienda poner énfasis en actividades prácticas, tales como conferencias y talleres, asimismo en el área de habilidades comunicativas escritas es importante reforzar el conocimiento y uso de las normas APA en trabajos académicos y en el área de habilidades comunicativas no verbales podría beneficiar darle más tiempo al aprendizaje de la interpretación de los códigos no verbales, esto debido a que en esta población fueron las habilidades que los alumnos perciben con más deficiencias.

Referencias

- Aparicio, J. M., Casiano, I. J., Villaseñor, A., Beltrán, J., Sánchez, E., Rodríguez, C., Dugua, C. M., Román, L., Telumbre, L., Bedolla, R., Lugo, C. y Sánchez, M. L. (2013). *Implementación de la EFI con el Enfoque por Competencias (Orientaciones Metodológicas)*. Universidad Autónoma de Guerrero. <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1N5CURfyXlv7BqGJO4XnKoChKOOTZ2Yh6>
- Barrio, J. A. & Barrio, A. (2018). Análisis de la habilidad comunicativa docente y pautas de actuación. Atraer la atención hablando: un reto para la enseñanza universitaria. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 73-85. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1160>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Graó. https://dpe.upnfm.edu.hn/espacios_formativos/LENGUA_Y_LITERATURA/Ense%C3%B1ar%20Lengua%20-%20Daniel%20Cassany.pdf
- Cevallos, O. (2016). Las habilidades comunicativas, una necesidad formativa del profesional del Siglo XXI. *YACHANA, Revista Científica*, 5(1), 130-137. <https://doi.org/10.1234/yach.v5i1.290>
- García, N. M., Paca, N. K., Arista, S. M., Valdez, B. B y Gómez, I. I. (2018). Investigación formativa en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), 125-136. <http://dx.doi.org/10.18271/ria.2018.336>
- García, N. M., Saldaña, C., Salamanca, S. y Jiménez, D. A. (2022). Desarrollo de habilidades para la vida en estudiantes universitarios por medio de un programa de asignaturas electivas: un análisis de coincidencia de percepciones. Innovación e investigación en educación, *Revista Innovaciones Educativas*, 24(37), 177-178. <https://doi.org/10.22458/ie.v24i37.3955>
- Gómez, M.F. (2017). Unidades didácticas y desarrollo de habilidades comunicativas en el aula. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10 (2), 209-231. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0002.10>
- González-Rojas, Y. & Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores*, 21(2). <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Guillén-Chávez, S. R., Carcausto, W., Quispe-Cutipa, W., Mazzi-Huaycucho V. y Rengifo-Lozano, R. A. (2021). Habilidades comunicativas y la interacción social en estudiantes universitarios de Lima. *Propósitos y representaciones*, 9(SPE1), e895. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.895>
- Hernández-Jorge, C. M. y de la Rosa, C. M. (2018). Percepción de mejora de las habilidades comunicativas en estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 47(186), 119-135. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.186.351>
- Icaza, S. T. (2022). Habilidades comunicativas de estudiantes universitarios. Caso universidad de Guayaquil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 888-907. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4437
- Jadán, P. Y., Zambrano, A. A, y Becilia, M. L. (2019). Desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes de la

carrera de Comunicación Social, de la Universidad Técnica de Babahoyo-Extensión Quevedo. *Luz*, 18(1). <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/885>

Morales, M. F., Chiluisa, C. V., Aveiga, M. V. y Guerrón, S. X. (2022). El desarrollo de habilidades comunicativas de estudiantes universitarios en el contexto ecuatoriano. *Revista Conrado*, 18(84), 146-154. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2220>

Nápoles-Socarrás, R., Fernández-Morciego, D. y Rodríguez-Rodríguez, Y. (2020). Principales habilidades comunicativas a desarrollar en los estudiantes de la carrera Psicología. *EduSol*, 20(70), 147-164. <https://edusol.cug.co.cu:443/index.php/EduSol/article/view/515>

Real Academia Española (s. f.). "comunicación". *Diccionario de la Lengua Española*. Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/comunicaci%C3%B3n>

Roca, T. I. (2020). Habilidades comunicativas en las competencias profesionales de los estudiantes de la Universidad Nacional Diego Quispe Tito del Cusco. *Revistas Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez*, 20(2). <https://revistas.uancv.edu.pe/index.php/RCIA/article/viewFile/886/760>

Sixto, S. & Márquez, J.L. (2017). Tendencias teóricas en la conceptualización de las habilidades: Aplicación en la didáctica de la Oftalmología. *Rev Ciencias Médicas*, 21(3). <https://revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/viewFile/3173/pdf>

Urive-Echeverría, G. (2006). Algunas consideraciones acerca de las habilidades comunicativas. *Luz*, 5(4). <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/269>

Capítulo 5: El papel de las redes sociales virtuales en los hábitos de estudio de los estudiantes universitarios

Feliciano Gaona Rojas

ORCID: 0000-0003-2866-387X

José Antonio Brito Solís

ORCID: 0009-0008-7853-0032

María Guadalupe Bernal Vargas

ORCID: 0009-0007-4126-1118



Gaona Rojas, F., Brito Solís, J. A., & Bernal Vargas, M. G. (2023). El papel de las redes sociales virtuales en los hábitos de estudio de los estudiantes universitarios. En B. Velázquez Gatica & J. G. Flores Mejía (Coords.), *Desafíos y avances de la vida universitaria* (pp. 79-96). Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb17>

Resumen

Las redes sociales virtuales (RSV) se convirtieron en una vía importante de comunicación y de expresión, especialmente para los jóvenes, quienes las utilizan constantemente para actividades tanto lúdicas como académicas. Por ello, las RSV han sido objeto de estudio con resultados ambivalentes respecto a si representan un espacio académico, o solo de entretenimiento y distracción. Por lo tanto, el presente trabajo tuvo como objetivo identificar el rol que tienen las redes sociales virtuales dentro de los hábitos de estudios de los jóvenes universitarios. La metodología del trabajo fue cuantitativa y de alcance descriptivo. Participaron 116 estudiantes pertenecientes a una universidad pública. Los principales resultados afirman que los estudiantes definen a las RSV como herramientas útiles, rápidas y eficaces, puesto que les ayudan a tener información rápida, notificaciones instantáneas, así como el ahorro de tiempo y de dinero. No obstante, también en estos espacios se practica la multitarea y se pierde tiempo mientras los universitarios utilizan RSV dentro de sus hábitos de estudio. Sin embargo, no se debe descartar el uso de RSV dentro de los hábitos de estudio de los jóvenes, sino trabajar en la formación de los mismos hacia su consolidación dentro de las redes sociales.

Introducción

Las redes sociales virtuales (RSV) han tenido un crecimiento acelerado en los últimos años, pues trascendieron de una computadora tradicional a los teléfonos inteligentes, las tabletas, *laptops* o cualquier dispositivo móvil. A lo anterior se le suma la disponibilidad a cualquier hora y la facilidad para entrar en ellas.

Las RSV se han convertido en una vía importante de comunicación y de expresión para la población en general, en especial, la población juvenil, quienes recurren a estas herramientas, constantemente para comunicarse, consultar información, compartir datos y relacionarse con su entorno. Por lo cual, se han convertido en parte de la vida cotidiana de los estudiantes y un lugar muy importante en el ámbito educativo (Martínez & Fernández, 2017). Por esta doble función de diversión y educación se les considera un medio ambivalente.

Es por ello que las RSV han sido objeto de estudio en diversas investigaciones en donde se les asoció con distintas variables educativas como las estrategias de aprendizaje (Gómez-Hurtado et al., 2018; Islas & Carranza, 2011), el proceso de enseñanza aprendizaje (Abúndez et al., 2015; Cornejo & Parra, 2016; Zuñe & Rosas, 2016) la autorregulación y la confianza (Rouis et al., 2011), y la motivación (Álvarez & Muñoz, 2016).

A manera de antecedente, cabe mencionar que los resultados de las investigaciones han sido, en muchas ocasiones, positivos en el sentido de incorporar a las redes sociales como una herramienta pedagógica en los procesos de enseñanza - aprendizaje (Abúndez et al., 2015; Gómez-Hurtado et al., 2018; Hershkovitz & Forkosh-Baruch, 2017; Olivares, 2015; Túñez & Sixto, 2012; Zuñe & Rosas, 2016).

Autores como Islas y Carranza (2011) se dieron a la tarea de investigar las RSV con relación a las estrategias de aprendizaje. En su investigación, concluyeron que las redes sociales virtuales se convirtieron en una herramienta que permite el desarrollo de las habilidades comunicativas y son utilizadas como estrategia de aprendizaje por parte de los estudiantes, pues la mayoría de ellos las incluyen como parte de sus actividades académicas, aunque consideran que lo hacen sin beneficio específico. Asimismo, los autores señalaron que el 71% de los encuestados indicaron que las utilizaban para sus actividades escolares, el 45% para estudiar, y un 42% para jugar, por lo que también refirieron la importancia que las redes sociales virtuales toman en el proceso educativo de los estudiantes.

En esta misma línea, otro grupo de autores como Abúndez et al., (2015) apoyaron estos resultados con su investigación, en la cual indican que las RSV, como *Facebook*, tienen una gran acogida entre los jóvenes para desarrollar actividades escolares. Estas herramientas sociales aplicadas en contextos académicos generan en los jóvenes un mayor desempeño, a razón de los múltiples enlaces a materiales multimedia, imágenes, repositorios, videos, páginas, blog, etc., que fortalecen la gama de posibilidades de aprendizajes. Además, destacan el uso de la tecnología celular. Y lo más importante es que existe un fuerte vínculo de comunicación entre la comunidad académica y *Facebook*, que permite deliberar cualquier tema de estudio de forma colaborativa y constructiva.

Para esta línea de estudios, el uso de las RSV trae consigo muchas ventajas, como un aprendizaje centrado en el estudiante, aprovechamiento de los tiempos y los espacios, formas dinámicas de aprender y estrategias colaborativas que permiten fortalecer las opiniones (Cornejo & Parra, 2016). Estos trabajos también nos indican los tipos de participación de los jóvenes universitarios mexicanos en las redes sociales digitales (González et al., 2016), y apuntan a que facilitan el aprendizaje, ya que los jóvenes las utilizan en clase, elaboran trabajos y tareas, y comparten información relacionada (Chávez & Gutiérrez, 2015). De igual forma, señalan que no existe un patrón entre la capacidad de memorización de los estudiantes universitarios y las horas que estos invierten en *Facebook*.

No obstante, se han encontrado investigaciones sobre RSV con fines académicos con resultados no tan favorables como para recomendar incluirlas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Tal es el caso de la investigación de Veloz & Pazmiño (2016), en la cual se destacó

que utilizar *Facebook* ha tenido una reacción negativa dentro del rendimiento académico, debido al uso excesivo que los estudiantes le dan al mismo. La frecuencia con la que usan esta RSV disminuye la concentración, debido a que realizan las tareas escolares al mismo tiempo que la utilizan. Cornejo y Parra (2016) concuerdan con estos autores, puesto que señalan que hay desventajas tales como la distracción de los alumnos, el ocio, pérdida de tiempo y desconcentración durante el proceso.

Al analizar la historia de las RSV se debe destacar que, en un inicio, algunas de ellas se configuraron como espacios de comunicación y entretenimiento, gracias a que las primeras herramientas y servicios ofrecidos en las redes sociales se destinaron a estos propósitos. Sin embargo, los usuarios han diversificado los objetivos para los que pueden utilizarse, como parte de una apropiación y una tendencia a modificarlas según sus múltiples intereses, entre los que están los escolares, los académicos y los propios de la cultura juvenil.

Además, se debe tener en cuenta que las RSV, a consecuencia de su acelerado crecimiento, tanto en el ámbito educativo como en actividades de ocio, han ganado un lugar dentro de los hábitos de los estudiantes. No obstante, con los resultados, favorables y no favorables, no ha quedado claro cuál es la función que las RSV desempeñan en los hábitos de estudio de los jóvenes universitarios.

En las pocas investigaciones realizadas, no hay claridad acerca del rol específico, ni los beneficios de utilizar las RSV como parte de los hábitos de estudio, por lo que las afirmaciones sobre si las RSV favorecen o no el rendimiento académico dentro de los hábitos de estudio parecen superficiales. Por ello, el presente trabajo tuvo como objetivo principal aportar conocimiento sobre el rol que tienen las redes sociales virtuales dentro de los hábitos de estudios de los jóvenes universitarios.

Los resultados de esta investigación pretenden ayudar a los estudiantes universitarios, aportando información confiable sobre la incorporación de las RSV a sus hábitos de estudio de una manera positiva y consciente. Con ello podrían organizar su tiempo para un mejor aprovechamiento y rendimiento académico, mejorar su confianza y su automotivación. Además, se espera generar evidencia en torno al debate sobre si es deseable que, tanto los profesores como los estudiantes, hagan uso de las RSV con fines académicos.

Marco referencial

La palabra *hábito* se deriva de la locución latina *habere*, que significa tener, en el sentido de adquirir algo que no se ha tenido anteriormente (Enríquez et al., 2015). Es decir, el hábito es una

condición adquirida, aprendida, que supone la tendencia a repetir y reproducir ciertas acciones o a actuar de la misma forma bajo normas o circunstancias similares. Del mismo modo, Terry (2008) complementa esta definición recalcando que, cuando un hábito ha sido adquirido por una persona, las acciones se realizan de forma automática. De igual forma, describe a los hábitos de estudio como la manera en que el individuo puede organizar, controlar su tiempo, espacio, técnicas, métodos y procesos para estudiar.

Sin embargo, es preciso aclarar que no deben confundirse los hábitos de estudio con las técnicas de estudio, puesto que éstas son un conjunto de herramientas, fundamentalmente lógicas, que ayudan a mejorar el rendimiento y facilitan el proceso de memorización y estudio. También se definen como una serie de estrategias y procedimientos de carácter cognitivo y metacognitivo vinculados con el aprendizaje. Bajo esta denominación, se agrupan técnicas directamente implicadas en el propio proceso de estudio, el cual siempre se ve acompañado de una serie de estrategias como la monitorización de la ejecución de la tarea, el autocuestionamiento, el uso de analogías, la supervisión y regulación de la propia ejecución, entre otras (Ayma citado por Enríquez et al., 2015).

Los hábitos de estudio refieren a la costumbre de estudiar sin que se le deba ordenar al alumno y, por lo tanto, crear un hábito del estudio conlleva la voluntad y la motivación. Finalmente, el hábito de estudio se refiere al conjunto de todas las acciones mentales que debe poseer y dominar cualquier estudiante para mejorar el aprendizaje (Galindo & Galindo citados por Enríquez et al., 2015).

No obstante, aunque estas definiciones describen muy bien lo que es un hábito, es necesario conocer cuál es el proceso que conlleva la formación de hábitos de estudio. Para ello, debemos citar al psicólogo soviético Vigotsky (1978) y la idea fundamental de su obra, donde expuso que el desarrollo de los humanos únicamente puede explicarse en términos de interacción social.

Como resultado de sus observaciones e investigaciones, nace la “teoría sociocultural”, en la cual Vigotsky indicó que el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado con su interacción en el contexto socio histórico-cultural. Un individuo utiliza alguna clase de *herramienta* o *signo* para convertir relaciones sociales en funciones psicológicas. El ser humano aprende a través de la interacción social. A este proceso se le conoce como interiorización. Esto significa que una persona conserva el carácter social de las funciones externas al hacerlas internas. Es decir, la persona observa algo, lo procesa y lo hace interno; lo hace suyo.

Vigotsky consideraba que la interiorización hace referencia a un proceso de autoconstrucción y reconstrucción psíquica. A una serie de transformaciones progresivas internas originales de una operación externa, mediadas por signos y herramientas socialmente construidas. Esto provoca el desarrollo de las funciones superiores del pensamiento como son: la memoria, la atención voluntaria, el razonamiento y la solución de problemas que son producto de una interacción socio histórico-cultural. La teoría sociocultural, por lo tanto, también se enlaza con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los hábitos, al igual que la memoria y los instintos, son formas de conservación del pasado. Las dos fases del hábito son: 1) de formación; y 2) de estabilidad. La primera corresponde al periodo en que se está adquiriendo el hábito; la segunda, cuando ya se ha conseguido y se realizan los actos de forma habitual con la máxima facilidad y de manera automática (Velázquez citado por Elizalde, 2017).

Los hábitos son indispensables en todo tipo de actividades. Si no se han adquirido, no se pueden utilizar los instrumentos necesarios para cualquier tipo de aprendizaje en cualquier ámbito. Como existen hábitos en todo lo que realizamos, nos centraremos en el ámbito educativo que es el área que nos interesa. Elizalde (2017) expone el término hábitos de estudio como los métodos y estrategias que suele usar un estudiante para hacer frente a una cantidad de contenidos de aprendizaje.

Se entiende como hábito de estudio, aquella condición adquirida. Es decir, un producto de repetir una tarea en varias ocasiones hasta que se convierte en algo rutinario, normal y sencillo. Esto requiere de grandes cantidades de esfuerzo, dedicación y disciplina, así como motivación y voluntad. Por consiguiente, el hábito de estudio se alimenta de impulsos que pueden estar generados por expectativas y motivaciones de la persona que desea aprender. Es decir, si un hábito se adquiere y se aprende, también se puede extinguir si no se refuerza o no se motiva, ya sea por el mismo estudiante (automotivación) o por las personas que lo rodean, como padres, tutores y/o maestros. Entonces se concluye que los hábitos de estudio refieren a la costumbre de estudiar sin que se le deba ordenar al alumno y, por lo tanto, crear el hábito del estudio conlleva voluntad y motivación (Enríquez et al., 2015).

Los hábitos de estudio son esenciales en la vida de cada estudiante, pues con ellos se verá reflejado su desempeño académico y, dependiendo de cuan eficaces sean, el estudiante generará buenos resultados (Elizalde, 2017). Asimismo, en los hábitos de estudio, tanto en su etapa de formación como en la de estabilidad, se reconocen dos tipos: los físicos y los intelectuales. Los primeros se refieren a las condiciones tangibles que facilitan la consolidación y el mantenimiento de los hábitos de estudio, como el ambiente, el aislamiento, el mobiliario, la iluminación, entre otros. Mientras que los intelectuales se relacionan con los recursos y las

estrategias psicológicas que apoyan el estudio, como la planificación, la concentración, la administración del tiempo, las habilidades de lectura, la autonomía en el aprendizaje, las habilidades para procesar la información, entre otras.

Cabe destacar que, en el caso de las RSV, también deben tomarse en cuenta las condiciones virtuales porque el soporte de éstas es digital, más que físico. Entre las condiciones virtuales de las RSV que facilitan la formación y estabilidad de los hábitos de estudio se encuentran la facilidad, la utilidad, la rapidez, el ahorro de tiempo y dinero. Ante esta variedad de aspectos que se relacionan con los hábitos de estudio, es necesario ver de qué forma se combinan, tanto los elementos físicos, intelectuales y virtuales en el papel de las RSV dentro de los hábitos de estudio.

Para ello, se definen a las RSV como aquellas herramientas telemáticas de comunicación que tienen como base la *web*, se organizan alrededor de perfiles personales o profesionales de los usuarios, y tienen como objetivo conectar secuencialmente a los propietarios de dichos perfiles a través de categorías, grupos, etiquetados personales, etc., ligados a su propia persona o perfil profesional (Castañeda & Gutiérrez, 2010).

Dentro de las clasificaciones de RSV, se encuentra la aportada por Castañeda y Gutiérrez (2010), quienes diferencian el concepto de RSV de los términos *medios de comunicación social* y *medios de seguimiento de la actividad en red*. Esta diferenciación se hace desde el objeto que cohesiona la red. En los medios de comunicación social, lo que cohesiona la red son los objetos (imágenes, videos, documentos, presentaciones, etc.) que comparten los otros. Ejemplos de estas redes virtuales son *Flickr*, *Delicious*, *Fotolog*, *YouTube*, *Slideshare*, *Scribd*, entre otras. En los medios de seguimiento de la actividad en red, lo que une a los usuarios es la actividad en red que genera una persona a través del tiempo; *FriendFeed*, *Identoo*, *Cliqset*, *Jaiiku* y *Twitter* son ejemplos de este tipo de redes virtuales. Sin embargo, en las RSV, el objeto que las cohesiona son los usuarios mismos a través de su propia persona o perfil, sea profesional o personal. *Facebook*, *Xing*, *Tuenti*, *Linkedin*, *Instagram*, *Hi5* y *Myspace* son ejemplos de redes sociales virtuales (Castañeda y Gutiérrez, 2010).

Sin embargo, en esta investigación consideramos, independientemente de su clasificación a las redes sociales generalistas, las cuales se caracterizan por su gran número de usuarios, con perfiles y comportamientos ampliamente variados. Estas RSV tienen un crecimiento más heterogéneo y se expresan objetivos distintos según las necesidades de sus usuarios, que pueden ser de todo tipo, desde objetivos profesionales, educativos, de comunicación y entretenimiento.

No obstante, se conoce por estudios anteriores que combinar las RSV dentro de los hábitos de estudio ha arrojado resultados, tanto positivos como negativos. Ahora bien, por lo anteriormente dicho, las características físicas y las características intelectuales, así como las condiciones virtuales de los hábitos de estudio dentro de las RSV forman una combinación contradictoria. Mientras que las condiciones virtuales se centran en la rapidez y facilidad, las características intelectuales mencionan que debe haber una concentración total hacia la actividad que se está realizando. También las características físicas ideales forman parte de este triángulo contradictorio, debido a que se menciona que debe haber un aislamiento, manteniendo alejados todos aquellos distractores que impidan la concentración, pero las RSV son mayormente espacios para la comunicación y el entretenimiento.

Es decir, algunas de las condiciones esenciales para la formación y el mantenimiento de los hábitos de estudio generales y tradicionales contradicen las condiciones digitales que se mantienen hoy en día en espacios digitales, como las redes sociales virtuales. Esto produce resultados ambivalentes que merecen investigarse. Para finalizar, el objetivo de esta investigación es saber la forma en que los estudiantes combinan sus hábitos de estudio y hábitos en redes, para así poder conocer en qué prácticas se advierten ventajas y desventajas, con el objetivo de desarrollar estrategias para el aprendizaje que mejoren esta experiencia al combinarlas.

Método

El enfoque del estudio fue cuantitativo y de alcance descriptivo, debido a que solo se deseaba describir las variables de estudio, no determinar la naturaleza de su relación con otras variables. El diseño del estudio fue no experimental y transversal (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Criterios de inclusión, exclusión y eliminación de los participantes

En la investigación participaron un total de 116 estudiantes universitarios inscritos en la Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Información de la Universidad Autónoma de Guerrero. Sus características eran las siguientes: 72% de los estudiantes eran hombres; 28% mujeres. La mayoría tenían edades entre 17 y 23 años (92%); pocos se encontraban en el rango de 24 a 34 años (8%). En cuanto al semestre que cursaban, 51% pertenecían al primer semestre 24% al quinto, 23% al tercero, 1% al sexto y 1% al séptimo semestre.

Los criterios de inclusión de los participantes fueron:

Ser estudiantes universitarios inscritos en los programas educativos de la Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Información de la Universidad Autónoma de Guerrero, que resultaron seleccionados, y que voluntariamente aceptaran participar en el estudio.

Los criterios de exclusión de los participantes fueron:

Ser estudiantes universitarios que no aceptaron participar o que no entregaran su consentimiento informado debidamente firmado.

Ser estudiantes universitarios que no eran usuarios en redes sociales virtuales.

Ser estudiantes universitarios que no eran usuarios activos en redes sociales virtuales.

Los criterios de eliminación de los participantes fueron:

Ser estudiantes universitarios que entregaran sus instrumentos con datos incompletos o que decidieran dejar de participar en la investigación.

Instrumento de medición y recolección de la información

Para la recolección de información, se diseñó un cuestionario con preguntas cerradas y respuestas de opción múltiple. Dicho cuestionario se elaboró específicamente para responder al objetivo de esta investigación. Para probar la confiabilidad de las preguntas, primero se piloteó en un grupo de ocho estudiantes de segundo semestre, quienes ofrecieron sus comentarios y sugerencias para mejorarlo. Posteriormente, se piloteó con un grupo de 25 alumnos de primer semestre de la Escuela Superior de Psicología.

El procedimiento para la recolección de información consistió en solicitar la autorización por escrito a la dirección de la Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Información. La recolección de información estuvo a cargo de los investigadores. El procedimiento para la aplicación del cuestionario fue el siguiente: a) En un horario de clase, se presentaron los investigadores a los grupos para hacer la invitación, explicaron los objetivos, mencionaron el nombre de la investigación, así como los riesgos mínimos y beneficios de ésta; b) Se exhortó a los estudiantes a participar y se les dio el consentimiento informado por escrito a quienes aceptaron. Los estudiantes firmaron su consentimiento y lo devolvieron; c) Se les facilitó a los participantes el cuestionario para su llenado, haciendo énfasis en que deberían contestar todas las preguntas. En el transcurso de la recolección de datos, los investigadores apoyaron a los

estudiantes que presentaron dudas en el llenado de los instrumentos. Por último, se les agradeció su participación.

Consideraciones éticas

La presente investigación se apegó a lo dispuesto en los Principios Éticos de la American Psychological Association (APA) relacionados con los procesos de publicación e investigación con participantes humanos (American Psychological Association, 2010). De acuerdo con estos principios, se obtuvo el consentimiento informado por escrito tal como lo señala el Estándar 3.10, a través del cual se dio a conocer a los participantes: 1) El propósito de la investigación, la duración esperada y los procedimientos; 2) Su derecho a retirarse antes, durante o después de iniciar su participación; 3) Que no habría consecuencias esperables si decidían declinar o retirarse de la investigación; 4) Los factores que pudieran influir en su voluntad de participar; 5) Que no existían beneficios ligados a su participación en el estudio; 6) Los límites de confidencialidad; 7) Que no existían incentivos para la participación; 8) A quién contactar en caso de tener dudas sobre la investigación y los derechos de los participantes, así como información adecuada sobre la naturaleza, los resultados y las conclusiones de la investigación a fin de corregir cualquier información errónea que los participantes pudieran tener (Estándar 8.08). En caso de detectar estas situaciones, las aclaraciones se dieron durante la recolección de datos. Dado que los participantes de la investigación eran alumnos, se siguieron ciertos pasos para protegerlos de las consecuencias adversas de declinar o retirarse del estudio (Estándar 8.04).

Análisis de los datos

El análisis de datos se realizó a través del software estadístico SPSS y se utilizó estadística descriptiva. En específico, frecuencias y porcentajes para describir las variables de estudio

Resultados

Los resultados se presentan en dos apartados que se categorizaron de acuerdo con los resultados más relevantes del cuestionario: 1) Frecuencia y tiempo de acceso a redes sociales virtuales relacionados con los hábitos de estudio; 2) Funciones y utilidades de las redes sociales virtuales en los hábitos de estudio

Frecuencia y tiempo de acceso a redes sociales virtuales relacionados con los hábitos de estudio

Se cuestionó a los participantes qué tan a menudo utilizaban las RSV mientras hacían su tarea y cuánto tiempo le dedicaban. La mayoría respondió que casi siempre utilizan las RSV (37%). Respecto a cuánto tiempo les dedicaban mientras hacían su tarea, el 78% de los encuestados afirmaron que poco tiempo.

Funciones de las redes sociales virtuales en los hábitos de estudio

Respecto a los objetivos de usar las redes sociales virtuales para actividades académicas, la mayoría de los estudiantes indicaron emplearlas para recibir notificaciones instantáneas, mientras que otras respuestas se relacionaron con la organización de tareas como trabajos en equipo y compartir archivos (Figura 1).

Figura 1

¿Cuáles son los objetivos de usar las RSV para tus actividades académicas?



Sin embargo, los participantes refirieron que una de las desventajas de utilizar las RSV es la pérdida de tiempo (Figura 2). Lo anterior contrasta con los resultados de la Figura 1 debido a que las RSV funcionarían como una herramienta que permite el ahorro de tiempo y, a la vez, también implica perderlo. Otras desventajas se relacionan con la falta de conectividad y las distracciones que existen dentro de estas.

Figura 2

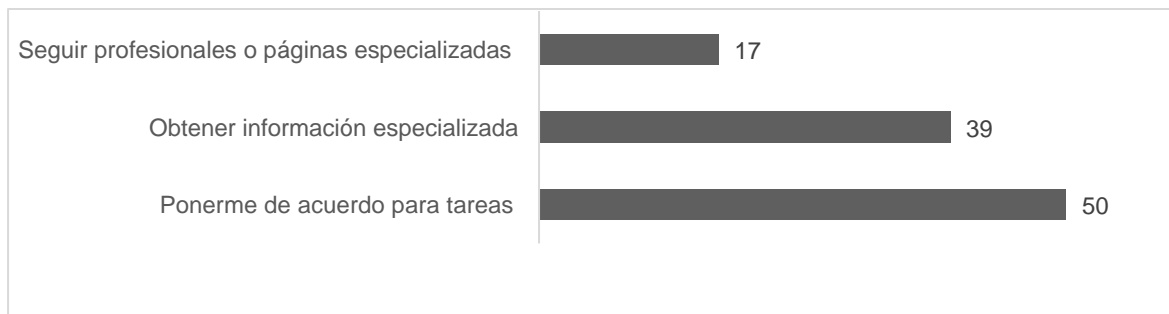
¿Cuáles son las desventajas al utilizar las RSV mientras haces tu tarea?



También refirieron que utilizan las RSV para ponerse de acuerdo para tareas, para recabar información especializada, así como para seguir a profesionales sobre temas de interés (Figura 3).

Figura 3

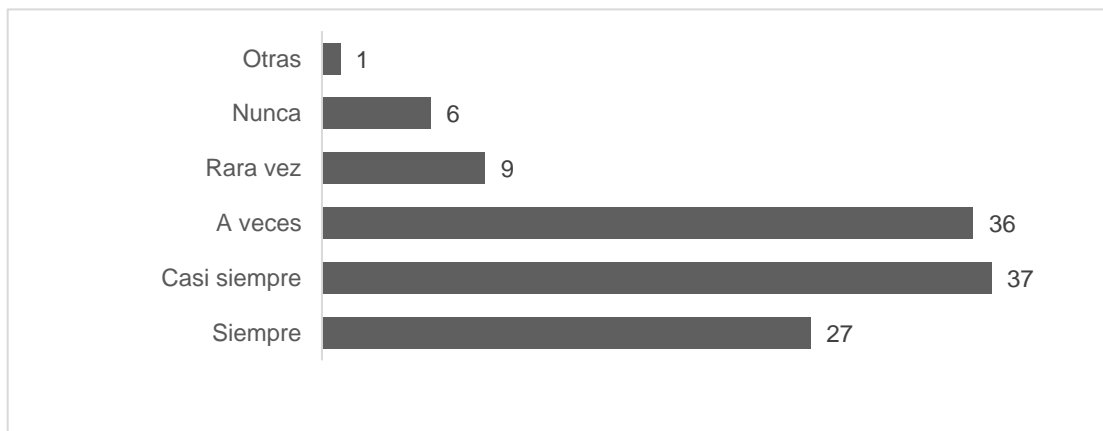
¿De qué formas usas las RSV para tus actividades académicas?



La Figura 4 está centrada en si la incorporación de las Redes Sociales Virtuales ayuda a organizar las tareas y los estudiantes afirmaron que casi siempre les ayudan. Cabe resaltar que estos resultados coinciden con los presentados anteriormente en donde las RSV se utilizan más para la organización de actividades que para elaborarlas en sí.

Figura 4

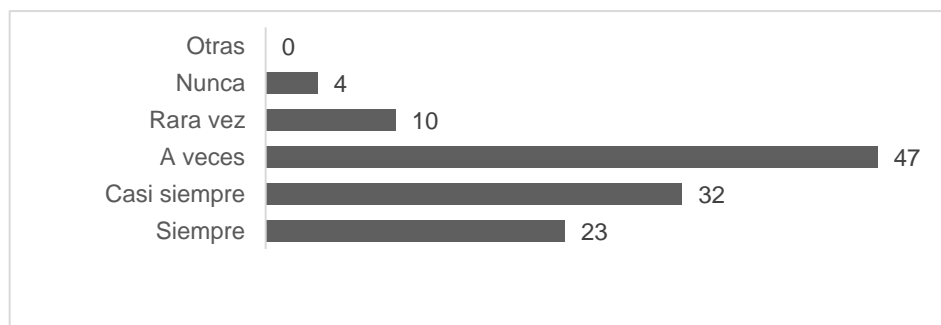
¿Las RSV te ayudan a organizar tus tareas?



Los estudiantes refirieron que a veces tienen una organización o un control del tiempo cuando las utilizan. A pesar de que los estudiantes indicaron que, casi siempre, las RSV les ayudan a organizar sus tareas, no siempre tienen ese control del tiempo en forma consciente cuando las utilizan (Figura 5).

Figura 5

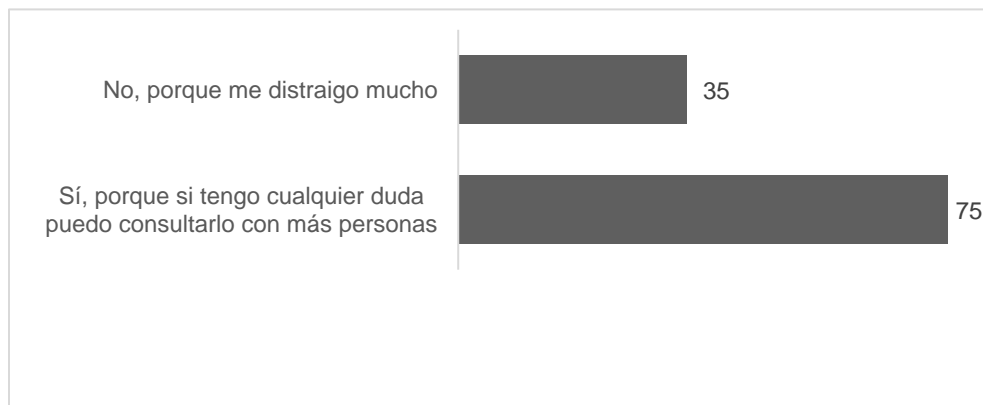
¿Organizas o tienes control de tu tiempo en una forma consciente cuando haces tu tarea y utilizas las RSV?



La Figura 6 ilustra los resultados de incorporar las RSV dentro de los hábitos de estudio, donde la mayoría de los estudiantes encuestados eligieron la opción positiva sobre utilizarlas, puesto que consideran que al incorporarlas a sus hábitos de estudio tienen la ventaja de consultar sus dudas con alguien más.

Figura 6

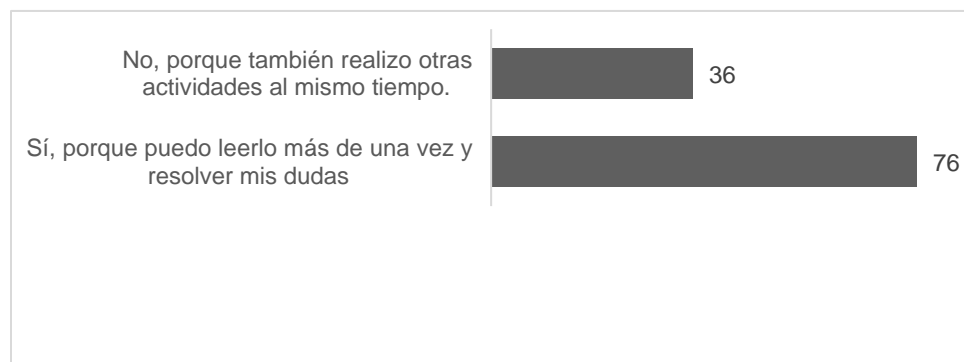
¿Consideras que al incorporar las RSV dentro de los hábitos de estudio aprendes más?



Finalmente, se les preguntó a los participantes acerca de si comprenden la información que leen o envían mientras utilizan las RSV y la mayoría indicó que comprenden los contenidos porque pueden leerlos más de una vez y también resolver sus dudas (Figura 7).

Figura 7

¿Consideras que cuando utilizas las RSV mientras haces tus tareas comprendes la información que estás leyendo o enviando?



Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo principal aportar conocimiento sobre el rol que tienen las RSV dentro de los hábitos de estudios de los jóvenes universitarios. De manera general, los resultados principales afirman que los estudiantes definen a las RSV como una herramienta útil, rápida y eficaz, puesto que les ayuda a tener la información rápida, notificaciones instantáneas, así como una herramienta que permite el ahorro de tiempo y de dinero.

No obstante, los universitarios también indicaron realizar actividades multitarea en RSV cuando describen que no pueden comprender información que leen o envían mientras utilizan las RSV porque realizan otras actividades al mismo tiempo (n = 36). Además, las RSV también implican una distracción para los universitarios. Esto, debido a que los estudiantes señalaron que pierden mucho tiempo contestando mensajes mientras utilizan RSV dentro de sus hábitos de estudio.

Como se observó en los resultados de este trabajo, las funciones dentro de los hábitos de estudio de las RSV es que son un medio para la comunicación, el ahorro de dinero y para tener la información a la mano. Para complementar estos resultados se debe tener en cuenta la investigación de Zuñe y Rosas (2016), la cual se realizó sobre *Facebook*. En ese trabajo se mencionó que dentro de esta red social se crean espacios para la comunicación bajo un clima ameno y de confianza, espacios para el intercambio de la información fomentando aprendizajes colaborativos, así como espacios de retroalimentación de los aprendizajes a través de la publicación de videos tutoriales, los cuales muestran el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esto coincide con nuestros resultados, puesto que 75 participantes dijeron que aprenden más al incorporar las RSV a sus hábitos de estudio puesto que si tienen cualquier duda, pueden consultarlo con más personas; también, pueden seguir profesionales o páginas especializadas (n = 17) y obtener información especializada (n = 39). Es decir, si les surge cualquier duda, existe retroalimentación, que ellos mismos pueden hacer al seguir esas páginas especializadas sobre el tema que se está estudiando. Además, 30 de ellos declararon que un buen objetivo de las RSV es compartir archivos de manera rápida; 84 de ellos describieron que la función que más les ayuda en los hábitos de estudio es el hecho de tener la información a la mano.

Finalmente, las RSV también tienen funciones que permiten a los estudiantes organizar sus actividades académicas (n = 36). Respecto a la organización, Gómez-Hurtado et al., (2018) recomiendan el uso de *Facebook* porque ayuda a tener claros los conceptos importantes de cada asignatura; además, ayuda en la planificación y la organización.

Nuestra postura ante esto es que existe una falta de actividades de formación de hábitos de estudio en RSV por parte de los docentes hacia los alumnos, desde niveles educativos inferiores, puesto que en nuestra investigación los estudiantes refirieron que las RSV les ayudan a organizar sus tareas, pero no siempre tienen ese control del tiempo en forma consciente cuando utilizan las RSV.

En conclusión, el uso de las redes sociales trae consigo muchas ventajas, como un aprendizaje centrado en el estudiante, aprovechamiento de los tiempos y los espacios, formas dinámicas de aprender, estrategias colaborativas que permiten fortalecer las opiniones. Sin embargo, también se tienen desventajas, como la distracción de los alumnos, el ocio, la pérdida de tiempo y la desconcentración durante el proceso.

A partir de lo anterior, se puede decir que, en general, las RSV deben entenderse como un complemento de docencia y un espacio suplementario que debe gestionarse, sin olvidar que se trata de una red personal que los alumnos valoran como un buen escenario para la realización de diferentes actividades y el aprendizaje (Túñez & Sixto, 2012). Es importante señalar que las RSV no solo sirven para el ocio, sino que tienen un papel importante en sus procesos de formación. Es decir, cualquier red social o cualquier herramienta digital les permite aprender, pero la práctica habitual que liga con frecuencia su utilización para el entretenimiento, fuera de la vida escolar refuerza la idea de que las RSV afectan negativamente al estudio.

Es necesario replantear nuestras ideas tradicionales sobre los hábitos de estudio basados en la adquisición de aprendizajes en nuestros entornos o ambientes tradicionales, buscando la autonomía del estudiante para aprender, usando herramientas diversas disponibles en la actualidad. Por último, se señala que la principal limitación de este trabajo está en el instrumento de investigación, el cual se elaboró para cumplir el objetivo de este trabajo y no pasó por un proceso de validación, por lo que los resultados deben tomarse con reserva.

Referencias

- Abúndez, E., Fernández, F., Meza, L. E., & Alamo, M. C. (2015). Facebook como herramienta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior. *Zona Próxima*, 22, 116–127.
- Álvarez, I. D., & Muñoz, P. C. (2016). Las redes sociales como motivación para el aprendizaje: opinión de los adolescentes. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(1), 20–28. <https://doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i1.1041>
- American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (3ª. ed.). El Manual Moderno.
- Castañeda, L., & Gutiérrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. *Aprendizaje con Redes Sociales. Tejidos Educativos para los Nuevos Entornos*, 17–40.
- Chávez, I. L., & Gutiérrez, M. del C. (2015). Redes sociales como facilitadoras del aprendizaje de ciencias exactas en la educación superior. *Revista Apertura*, 7(2), 1–12. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/698>
- Cornejo, J. F., & Parra, K. L. (2016). Impacto de las redes sociales en los procesos de enseñanza aprendizaje de la educación superior pública. *Boletín Redipe*, 5(11), 154–175.
- Elizalde, A. D. (2017). Hábitos de estudio. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/07/habitos-estudio.html>
- Enríquez, M. F., Fajardo, M., & Garzón, F. (2015). Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario. *Psicogente*, 18(33), 166–187. <https://doi.org/10.17081/psico.18.33.64>
- Gómez-Hurtado, I., García, F. J., & Delgado-García, M. (2018). Uso de la red social facebook como herramienta de aprendizaje en estudiantes universitarios: estudio integrado sobre percepciones. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 57(1), 99–119. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.1-art.645>
- González, M.-G., Becerra-Traver, M.-T., & Yanez-Díaz, M.-B. (2016). Ciberactivismo: nueva forma de participación para estudiantes universitarios. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 24(46), 47–54. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-05>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. ed.). McGrawHill. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hershkovitz, A., & Forkosh-Baruch, A. (2017). La relación profesor-alumno y la comunicación en Facebook: percepciones de los alumnos. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 25(53), 91–101. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-09>
- Islas, C., & Carranza, M. del R. (2011). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa? *Apertura*, 3(2), 6–15. <https://doi.org/10.18381/198>

- Martínez, A., & Fernández, R. (2017). Las redes sociales como espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extraordinario(13)*, 182–186. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2701>
- Olivares, B. O. (2015). Implementación de la red social facebook como recurso didáctico en el aprendizaje colaborativo de estudiantes universitarios. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 14(27)*, 121–136.
- Rouis, S., Limayem, M., & Salehi-Sangari, E. (2011). Impacto del uso de Facebook en el rendimiento de los estudiantes: el papel de la autorregulación y la confianza. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9(3)*, 961–994.
- Terry, L. E. (2008). *Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con y sin riesgo académico* [Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/650>
- Túñez, M., & Sixto, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 41*, 77–92.
- Veloz, M., & Pazmiño, G. de los Á. (2016). *Estudio de la utilización de la red social Facebook y actitud para el estudio de los estudiantes de la Unidad Educativa “José Rodríguez La Bandera” de la ciudad de Quevedo* [Tesis de Magister en Docencia y Currículo de la Universidad Técnica de Babahoyo]. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/1157>
- Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Zuñe, L., & Rosas, C. E. (2016). Facebook como herramienta pedagógica en los procesos de enseñanza aprendizaje. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura, 5(1)*.

Eje 2

Desafíos y avances en el contexto universitario con énfasis en el marco de la pandemia



Capítulo 6: Tutoría académica *online* en tiempos de pandemia desde la perspectiva de los estudiantes de derecho

Tomás Ivanhoe Moreno Alarcón

ORCID: 0009-0002-4219-9305

Jessica Gutiérrez Cuevas

ORCID: 0009-0002-1164-4082

Yareli Jacqueline Santiago Marino

ORCID: 0000-0003-2078-6832



Moreno Alarcón, T. I., Gutiérrez Cuevas, J., & Santiago Marino, Y. J. (2023). Tutoría académica online en tiempos de pandemia desde la perspectiva de los estudiantes de derecho. En B. Velázquez Gatica & J. G. Flores Mejía (Coords.), *Desafíos y avances de la vida universitaria* (pp. 98-124). Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb17>

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo describir el proceso de tutorías en el nivel 1 del Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Autónoma de Guerrero, desde la perspectiva de los estudiantes pertenecientes a un programa de Derecho, durante la pandemia por COVID-19. El trabajo se realizó bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, con un diseño no experimental, transversal. La población estuvo constituida por 351 estudiantes de tercer semestre, alcanzándose una muestra de 88 estudiantes de la Facultad de Derecho, quienes durante la pandemia por COVID-19 cursaron el primer año. El instrumento utilizado fue un cuestionario exprofeso conformado por 24 preguntas, aplicado a través de *Google Forms*. Los principales hallazgos fueron que la tutoría se efectuó principalmente de forma grupal (64.8%), se llevaron a cabo con una frecuencia de una vez a la semana (38,6%) y su duración promedio fue de media hora (47.7%). Destacó que el medio de comunicación más utilizado por el tutor(a) para mantener contacto fue la plataforma *Meet* (44.2%). Por otra parte, 43.2% de los estudiantes nunca llevó un programa de trabajo durante sus sesiones de tutoría. En conclusión, se cumplió con la mayoría de las actividades, pero hay actividades importantes que son necesarias reforzar para brindar el acompañamiento adecuado a los estudiantes.

Introducción

La tutoría es un proceso de acompañamiento y de orientación que guía, forma e informa a estudiantes en los distintos aspectos y momentos de su trayectoria académica. Por lo regular, son los docentes, académicos y orientadores quienes las proporcionan, ya sea de forma individual o colectiva. Sin embargo, también estudiantes de grados avanzados realizan tutorías de pares, o entre iguales, con el objetivo de fortalecer el desarrollo cognitivo, social y personal, para completar con éxito su proyecto académico (Romo, 2010).

En este sentido, la tutoría en el ámbito universitario es considerada como el acompañamiento útil y significativo en la formación profesional, ya que asesora a estudiantes universitarios desde su incorporación a la institución hasta culminar su formación profesional e incluso en la inserción laboral (Rojas & Domínguez, 2016).

Por lo tanto, no se puede negar que la tutoría va más allá del aspecto de aprendizaje, rebasa los aspectos de carácter educativo, especialmente en el nivel medio superior y superior, dado que se compromete a formar profesionales capacitados que desarrollen su máximo potencial de forma integral, pero también a personas que posean habilidades tanto personales

como sociales que sean capaces de desenvolverse de la mejor manera dentro de una sociedad, la cual es cada vez más demandante (Narro & Arrendo, 2013).

Sin embargo, la llegada del virus SARS-COV 2 (COVID-19) y la contingencia sanitaria que desencadenó a nivel mundial, trajo consigo diversas afectaciones en el sector salud, social, económico, psicológico y educativo. Esto provocó que en los sistemas educativos se vieran afectadas todas las actividades de tipo presencial. Como medida de prevención se tuvo la necesidad de pasar de una modalidad presencial a una modalidad en línea (Calderón et al., 2021), por lo que las instituciones se vieron obligadas a buscar e implementar alternativas que les permitieran seguir ofreciendo sus servicios educativos. Una de ellas fue la educación en línea que, valiéndose del uso de recursos y plataformas digitales, dieron seguimiento al proceso educativo.

De manera que uno de los servicios de gran importancia que también tuvo que migrar de lo presencial a la modalidad a distancia fue el de las tutorías académicas (Díaz, 2021), trayendo consigo nuevos retos tanto para los estudiantes, como para los docentes, puesto que, como señalan Henao et al. (2022) “los docentes deben preparar las clases, pensar los recursos y diseñar las actividades para que los estudiantes construyan sus propias significaciones; para que los estudiantes desarrollen actividades académicas más independientes, en tanto estos escenarios les demandan mayor autonomía” (p. 34). Por ello, era imprescindible conocer cómo se ha llevado a cabo este tipo de quehacer de tutorías, a fin de contribuir a su mejora, tanto para la situación de emergencia que se vivió, como para otras que puedan presentarse en un futuro; o, mejor aún, considerar la posibilidad que estas sean híbridas.

Asimismo, con el cambio de modalidad de lo presencial a la virtualidad, se hizo necesario replantear aspectos educativos, de conectividad, de dispositivos, de competencias digitales, de autonomía en el aprendizaje y de salud física y mental para evitar que aumentaran los indicadores de deserción y bajo rendimiento escolar, donde era conveniente el acompañamiento de los estudiantes a través de las tutorías.

Como antecedentes de este trabajo sobre la tutoría académica en estudiantes universitarios, se tienen los trabajos de Tenorio (2020), quien realizó un estudio con el objetivo de precisar la relación entre la acción tutorial y el desempeño académico en los estudiantes del nivel secundaria. Los principales resultados indicaron que existe una correlación positiva entre las acciones tutoriales y el rendimiento académico. En esta misma línea de trabajos está el trabajo de Rabanal & Gonzales (2020), realizado en estudiantes de una Universidad de Trujillo, en donde los resultados también apuntan a una relación positiva entre la acción tutorial y el rendimiento promedio de los estudiantes.

En otra línea de trabajos, se estudió la relación de la tutoría con otras variables de importancia para el estudio. Sánchez (2021), realizó una investigación con el fin de encontrar la relación entre la tutoría académica y las habilidades sociales profundizadas en la solución de problemas, la comunicación, la interrelación social, y variables vinculadas con las emociones, así como para conocer las opiniones de los estudiantes. Como resultados principales se obtuvo que los estudiantes universitarios presentaron un nivel de habilidades sociales “adecuado”, interpretándose de forma positiva, lo que les permitirá desenvolverse eficazmente ante diversas situaciones.

Otros autores hablan de la percepción que tienen los estudiantes y los tutores acerca de las tutorías. Mencionan que los resultados principales a los que llegaron son que el personal tutor destaca la capacidad de escuchar, la necesidad de formación específica y de trabajo en equipo; con los estudiantes se observó que más de la mitad no conoce el espacio de tutoría y quienes sí poseen conocimiento, manifiestan haber recibido la información de docentes y sus pares (Klug & Peralta, 2019; Montes & Pereida, 2020). También se concluyó que la tutoría es el acompañamiento que se le brinda al estudiante en su desarrollo académico que tiene como fin guiar y apoyar al estudiante, del mismo modo que es parte indispensable de su formación académica, lo apoya y guía, cuando tiene dificultades, le ayuda a resolver las dudas que le surgen en el trayecto de su formación académica. Además, los estudiantes la consideran buena. Sin embargo, los estudiantes refirieron que la tutoría no tiene peso, ya que solo es escrita y el tutor no tiene posibilidades de resolver situaciones problemáticas, solo orienta.

Por otro lado, en estudios con énfasis en la tutoría *online*, Crispin (2020) realizó la investigación *Tutoría online en tiempos de pandemia en estudiantes de educación secundaria*. Los principales resultados indican que la tutoría es buena y que los estudiantes son capaces de adaptarse a la virtualidad, mantener un intercambio de conocimientos, controlar sus emociones y sobre todo de integrarse al grupo con mucha facilidad. Siguiendo la misma línea, Henao et al. (2022), llevaron a cabo una investigación donde los principales hallazgos encontrados consisten en valorar la presencia docente, la comunicación y la interacción, el trabajo en equipo, las comunidades de aprendizaje, la autonomía y el acompañamiento tutorial, como elementos primordiales en la tutoría virtual y las conclusiones sugieren la relevancia de la tutoría, como atributo de la enseñanza virtual, asociada a la planificación del proceso formativo, desde el reconocimiento de formas de comunicación e interacción propias del ciberespacio; posibilitando de tal forma la consolidación de entornos de aprendizaje.

Finalmente, en el estudio de Santiago et al. (2022) se describió cómo se realizaron las tutorías en la etapa tres del Programa Institucional de Tutorías de la UAGro, en estudiantes de nivel superior durante la contingencia del COVID-19, mediante un enfoque cuantitativo,

descriptivo y con un diseño no experimental, transversal y una muestra conformada por 207 estudiantes. Para la recolección de datos los autores utilizaron un cuestionario expofeso constituido por 19 ítems y cuatro respuestas opcionales, aplicado a través de *Google Forms*. Los principales hallazgos fueron que el 49.8% de los estudiantes tuvo sesiones de tutorías de manera grupal. Por otro lado, el 62.6% de los estudiantes refirieron que únicamente acudieron a sesiones de tutoría una vez al mes. En cuestión de duración, el 53.6% de los estudiantes indicó que sus sesiones fueron de media hora. El 48.3% de los estudiantes nunca llevó un programa de trabajo durante las sesiones de tutoría. Sin embargo, el 31.8% indicó que a veces sí llevaron un programa de trabajo. Se concluye, entonces, que las tutorías durante el COVID-19 no se realizaron de manera satisfactoria, pues no se cumplieron todas las funciones y actividades requeridas para brindar el acompañamiento necesario a los estudiantes, probablemente debido al gran cambio que se tuvo de modalidad.

Dado los estudios anteriormente analizados que sustentan la tutoría y su contribución en el ámbito escolar, y cómo la tutoría virtual es una opción válida ante situaciones de pandemias y contingencias académicas, se determinó que estos trabajos han indagado cómo se relaciona la tutoría con otras variables de investigación dentro del marco del aprendizaje. Del mismo modo que la tutoría virtual ha sido una propuesta favorable, que ha traído distintas reacciones, lo que permitió conocer las principales necesidades, limitaciones y desafíos a los que se enfrentan tanto tutores como tutorados y los aspectos en los que se podría mejorar. No obstante, del mismo modo que Santiago et al., (2022) contemplamos que es imprescindible comprender cómo se llevó a cabo la acción tutorial, dado que era posible percibir un panorama general que requiriera poner en marcha acciones y estrategias que mejoren la tutoría en la modalidad virtual.

Si bien el estudio arriba mencionado permitió explorar que la tutoría *online* dentro del contexto del COVID-19 no se realizó de manera satisfactoria, y que no se cumplieron del todo las funciones establecidas, nos interesó indagar el tema abordado en el nivel académico que hace referencia nuestra investigación. Es decir, consideramos que era importante conocer la acción tutorial en el primer año de formación universitaria, ya que es uno de los niveles de suma importancia. Esto, debido a que los estudiantes están inmersos en un proceso de transición entre el nivel medio superior y el superior. En otras palabras, “aprenden a ser universitarios”, por lo que el acompañamiento se hace más necesario (Enrique, 2010; Haya Salmón et al., 2013).

Es por ello que el objetivo del presente estudio fue la exploración de la tutoría *online* en estudiantes de la UAGro en su etapa 1 del Programa de Tutorías, puesto que en esta fase de acuerdo con la UAGro (2018c) los estudiantes de nuevo ingreso son orientados acerca de la estructura y organización de la universidad, de los servicios básicos y los programas de apoyo a estudiantes que facilitan su adaptación, aprendizaje y permanencia hasta lograr ser

egresado. También debido a que existen necesidades distintas entre los periodos, nos permitirá realizar comparaciones entre ellos y conocer cuáles son los resultados en este nivel formativo para extraer nuevas conclusiones de las sesiones de tutoría online que nos ayude a establecer mejores tácticas.

En este sentido, los resultados de este estudio servirán como fuente de información para futuras investigaciones y como una evidencia más acerca de cómo se llevó a cabo la tutoría *online* en tiempos de COVID- 19. Conforme a la particularidad de explorar en el primer año de universidad, esta nueva visión podrá compararse con otras investigaciones de seguimiento, que permita realizar un análisis más profundo de los distintos grados de la tutoría que lleve a obtener una visión más general.

Asimismo, la investigación en cuestión beneficiará, no solo para que se implementen nuevas y mejores estrategias para la tutoría en modalidad virtual en el ámbito escolar, sino que al mismo tiempo enriquecerá el *Programa de Acompañamiento Estudiantil y Manual de Procedimiento (PAE-MP)* de la UAGro, a los docentes, y desde luego a los estudiantes universitarios.

Marco referencial

En el *Programa de Acompañamiento Estudiantil y Manual de Procedimiento*, anteriormente denominado *Programa Institucional de Tutoría (PIT-2009)*, de la UAGro (2018), se entiende la tutoría como un proceso en el que los profesores acompañan al alumno, a través de la atención personalizada o grupal, con el objetivo de guiarlos en dirección de su formación integral, avalándose de la estructura institucional.

En ese sentido, la formación académica de los estudiantes fue dividida en las siguientes etapas de acuerdo con el Modelo Educativo de la UAGro: Etapa de Formación Institucional (EFI), Etapa de Formación Disciplinar y Específica (EFD y E) y Etapa de Vinculación e Integración (EVI). A raíz de lo anterior, la institución implementó tres niveles para desarrollar la tutoría.

Etapas de Formación y Niveles de la Tutoría

En lo que toca al primer nivel, está destinado a la Etapa de Formación Institucional (EFI). Es decir, va orientada a aquellos estudiantes de primer año que son de nuevo ingreso. Estas tutorías tienen el objetivo de facilitar la adaptación de los estudiantes, su aprendizaje, su permanencia en la institución y su egreso, brindándoles información sobre la estructura y

organización de su escuela, los servicios básicos y los programas de apoyo con los que cuenta dicha institución (UAGro, 2019).

Los temas y acciones que se realizan para incorporar al alumno de nuevo ingreso a la vida académica universitaria, en esta primera etapa son:

Enterar a los estudiantes acerca de la estructura de la universidad, que conozcan su historia, su filosofía, la visión y la misión con las que se administra la institución, entre otros aspectos que le dan identidad. Además, señalar las áreas administrativas de atención directa; exponer la estructura de la escuela, su historia, su misión, visión, y aquellos aspectos que le dan identidad; la estructura del Plan de Estudio; las Rutas formativas; el Reglamento escolar, las modalidades del servicio social y prácticas profesionales y por último, los Programas de becas, Programas de movilidad estudiantil y estancias de verano (UAGro, 2019).

Por otro lado, el segundo nivel, según la UAGro (2019), va dirigido a alumnos de segundo y tercer año, que se encuentran en la etapa de Formación Profesional (EFP), etapa que está formada por dos núcleos básicos: Núcleo de Formación Básica Disciplinar y Núcleo de Formación Profesional Específica. Su finalidad radica en ofrecer a los estudiantes estimulación intelectual acerca de las diversas estrategias de aprendizaje, apoyarlos con métodos y técnicas de estudio para el fortalecimiento de su trayectoria escolar y acompañándolos en su ruta formativa.

Los temas en los que se orienta a los alumnos son: planificación de su ruta formativa según las condiciones de su trayectoria escolar; las habilidades para la comunicación y relaciones humanas; los métodos de autoaprendizaje; las técnicas sobre hábitos de estudio; integración a trabajos colaborativos; motivación y autoestima; orientación para la participación en jornadas, eventos científicos y actividades extracurriculares y asimismo sobre la movilidad estudiantil a nivel nacional e internacional (UAGro, 2019).

Por último, en el tercer nivel la UAGro (2019) postula que va enfocado a todos aquellos estudiantes que están cursando el cuarto y quinto grado de su licenciatura y están en la etapa de Vinculación e Integración (EVI). Creada a fin de informar y orientar al estudiante sobre los procedimientos y aspectos de servicio social, práctica profesional, egreso, titulación y mercado laboral.

Es por ello que las actividades tienen como temas, sobre el servicio social y las prácticas profesionales, los procedimientos y modalidades de titulación, las técnicas para la búsqueda de empleo, como la entrevista de trabajo, enseñanza de la elaboración de un currículum,

información acerca de las becas de investigación, posgrados o estudios al extranjero y cuerpos académicos (UAGro, 2019).

Modalidad de la tutoría

Para el objetivo de esta investigación, se consideró pertinente la información relevante que ofrece el *Programa de Acompañamiento Estudiantil y Manual de Procedimiento (PAE-MP)* de la institución, dado que considera las siguientes modalidades de la tutoría:

Tutoría Individual

Consiste en la atención personalizada que brinda un tutor a un estudiante (de preferencia 5-10 alumnos por tutor). Este lo acompaña en el transcurso de su trayectoria escolar universitaria (UAGro, 2018c).

Tutoría Grupal

En la tutoría grupal, según la UAGro (2018c), un tutor ofrece atención a un grupo de estudiantes (de preferencia grupos de entre 11-15 alumnos, dependiendo de la población de cada programa educativo). Sus sesiones tratan asuntos que pueden afectar al grupo, ya sean conflictos internos, con algún docente, los índices de reprobación con alguna unidad de aprendizaje, entre otros. De igual modo, se encarga de detectar los casos que requieran atención individualizada. Por lo general esta estrategia se utiliza para la atención de estudiantes de nuevo ingreso o en programas educativos con alta población estudiantil.

Tutoría entre pares

Se compone por díadas de estudiantes, de preferencia intergeneracionales, y de tres a cinco alumnos por tutor par, en el que uno de los miembros está capacitado previamente y enseñará al otro u otros a solucionar un problema, completar una tarea, aprender una estrategia, dominar un procedimiento etc., mediante un programa ya diseñado con anterioridad. Esta modalidad aprovecha las capacidades sobresalientes de los alumnos de los últimos semestres, para apoyar la función de los profesores-tutores, se da solamente cuando la demanda de tutoría rebasa la disponibilidad de los profesores (UAGro, 2018c).

Tutoría online

No obstante, de las estrategias propuestas en el Programa Institucional de Tutorías, a raíz del COVID-19, la UAGro también se vio obligada a buscar soluciones para seguir llevando a

cabo las actividades a distancia, por lo cual tuvo que trasladar las tutorías desde la modalidad presencial a la virtual y hacer valer herramientas tecnológicas, recursos y plataformas digitales que permitieran la comunicación entre el tutor y los estudiantes. Por lo que, a fin de complementar la presente investigación, se consideró fundamental revisar el concepto que se le ha dado a esta forma de ofrecer tutoría.

La tutoría virtual, según la UAGro (2018a), consiste en la comunicación entre el tutor y los alumnos, mediante el uso de tecnologías. Por ejemplo, a través de correo electrónico, aula virtual, *Facebook*, *WhatsApp* o cualquier otra aplicación tecnológica que sirva para la comunicación a distancia. Al igual que la tutoría presencial, la tutoría virtual puede ser individual o grupal, habilitando un espacio de tutoría virtual (de acceso común) en el que los alumnos consulten los mensajes y respuestas de sus compañeros y del tutor.

Ahora bien, a fin de seguir impulsando la acción tutorial, interactuar, incentivar y motivar a los estudiantes, la UAGro está implementando las secciones de *tutorías interactivas*, en las que a través de su página virtual, busca que el estudiante conozca mejor su universidad, que tenga la oportunidad de participar en foros virtuales donde puedan realizar propuestas y opiniones para mejorar y desarrollar el Programa de Acompañamiento Estudiantil y estrategias de mejora en su desarrollo académico.

Además, los docentes de dicha universidad, cuentan con el *Portal Oficial del Departamento de Acompañamiento a la Formación del estudiante de Educación Superior (DAFE-ES)* en el que, según la UAGro (2018b), pueden recurrir para encontrar la información necesaria para la implantación de un Programa de Acompañamiento Estudiantil, como herramientas de trabajo para el tutor, consulta bibliográfica, programas de apoyo a la tutoría (tutorías interactivas, prevención del delito, autocuidado de la salud), eventos, emisión de constancias y consulta de convocatorias. Con la finalidad de que estos recursos le permitan al tutor(a) diseñar estrategias de atención en el proceso de acompañamiento durante la trayectoria académica del estudiante.

Asimismo, este portal les permite registrar su actividad tutorial por nivel de atención en la plataforma *Sistema Integral de Tutorías (SITU TORIAS)*. Es decir, los docentes tutores, al final del ciclo escolar, llenan un Informe Anual de Tutorías, en el que proporcionan información de acuerdo con la modalidad de la tutoría, el nivel de atención y las actividades que planificaron en su plan de trabajo. En él se indican datos relevantes de los tutorados, se perciben sus necesidades, las acciones que el docente realizó y cómo fue su desempeño como tutor. Así, con los informes de los docentes, se evidencia cómo se llevó a cabo la tutoría, se da a conocer si se cumplieron los objetivos de la tutoría y se buscan estrategias y opciones que cubran las

necesidades detectadas para seguir mejorando y brindar un servicio de tutorías de calidad (UAGro, 2018b).

Método de investigación

Diseño y tipo de estudio

La presente investigación fue realizada bajo un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo, con diseño no experimental, transversal.

Población

La población estuvo compuesta por 351 estudiantes de tercer semestre de la Facultad de Derecho de Acapulco (FDA), anexa a la UAGro que, durante la pandemia por COVID-19, cursaron el primer año, y que en el Programa de Acompañamiento Estudiantil y Manual de Procedimiento de la institución marca que debieron haber llevado sesiones de tutorías.

Tipo de muestreo y tamaño de la muestra

El tipo de muestreo que se utilizó fue un muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra total para esta investigación fue de 185 estudiantes de tercer semestre de la Facultad de Derecho de Acapulco, adjunta a la UAGro, que durante la pandemia por COVID-19 cursaron el primer año y que en el Programa de Acompañamiento Estudiantil y Manual de Procedimiento de la institución marca que debieron haber llevado sesiones de tutorías.

Instrumento de recolección de información

Para obtener y recolectar la información de la presente investigación se elaboró y aplicó un cuestionario exprofeso por medio de *Google Forms*, llamado "Uso de tutorías en estudiantes de nivel superior en la contingencia del COVID-19". Estuvo conformado por 24 preguntas, de las cuales las primeras 22 se trabajaron con distintas opciones de respuesta, acordes a la pregunta planteada y los últimos dos cuestionamientos fueron preguntas abiertas para conocer los aspectos en los que los estudiantes necesitaron más apoyo del tutor.

Procedimiento para la recolección de datos

Dado que el cuestionario se realizó en *Google Forms*, para la recolección de datos se pidió el apoyo a un docente de la institución que tiene contacto directo con los estudiantes de tercer semestre de la Facultad de Derecho. Su función fue compartir el enlace por medio de *WhatsApp*, dar a conocer el objetivo de la investigación, así como las instrucciones para el llenado del cuestionario. Cabe mencionar que se les informó que la participación era voluntaria. El cuestionario se mantuvo abierto aproximadamente dos semanas y una vez que se obtuvieron suficientes respuestas se les agradeció a los participantes su colaboración en la investigación, y el cuestionario fue cerrado para trabajar con los datos recibidos.

Procedimiento para el análisis de datos

Se obtuvieron 88 respuestas tras la aplicación de cuestionario. Para el análisis de datos se utilizó el software de administración de formularios de *Google*. Dado que la información ya estaba agrupada, se pudieron identificar las tendencias, las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de todos los ítems fácilmente. Además, con la información recabada, el mismo software genera automáticamente las figuras, lo que representó una gran ventaja; solo se procedió a realizar la interpretación de los resultados.

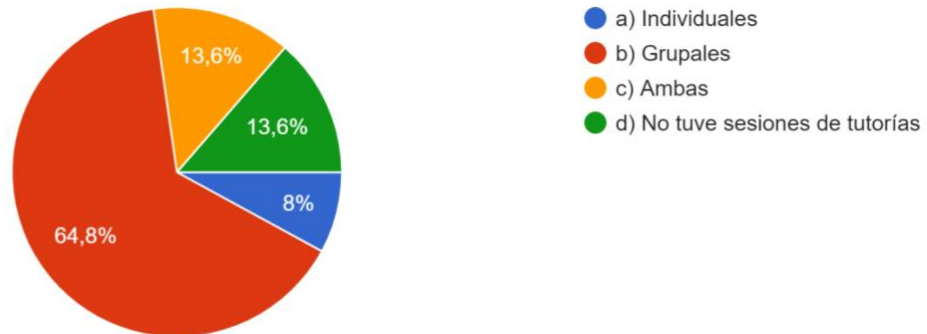
Resultados

En este apartado se exponen los resultados de la información obtenida del instrumento de medición “Uso de tutorías en estudiantes de nivel superior en la contingencia del COVID-19” aplicado a 88 estudiantes de nivel superior.

El 64.8% de los estudiantes afirmaron haber llevado tutorías durante la pandemia de manera grupal; mientras que un 13.6% no llevaron sesiones de tutorías (Figura 1).

Figura 1

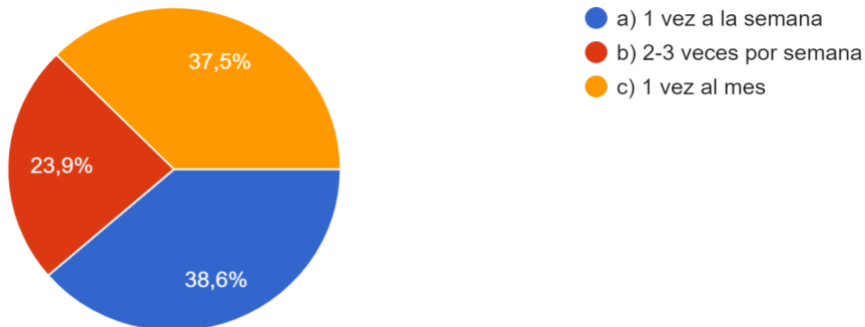
Esquema bajo el que se realizaron las tutorías en estudiantes universitarios



En términos de frecuencia, el 38.6% de los estudiantes acudió a tutoría una vez a la semana; 37.5% lo hizo solo una vez al mes; y el 23.9% acudió de 2 a 3 veces por semana (Figura 2).

Figura 2

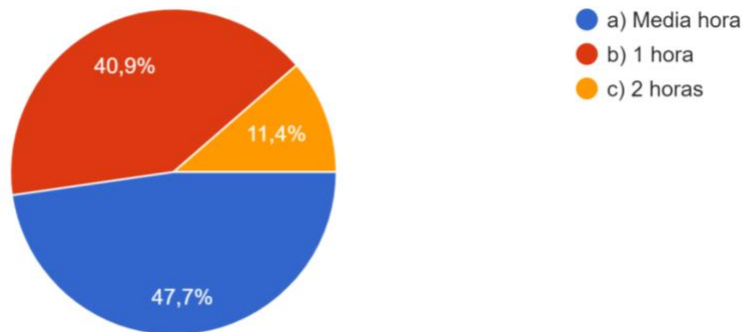
Frecuencia con la que acudieron a tutoría los estudiantes universitarios



En otros datos de interés, en cuestión de duración, 47.7% de los estudiantes revelaron que recibieron media hora de sesiones de tutoría. En cambio, el 40.9% recibió sesiones de tutoría por una hora (Figura 3).

Figura 3

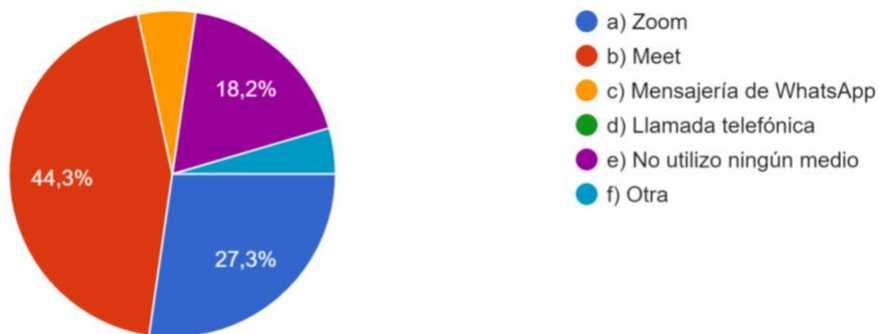
Duración de las sesiones de tutoría en estudiantes universitarios



El 44.2% de los estudiantes indicaron que el medio de comunicación que utilizó su tutor(a) para tener contacto con ellos fue la plataforma *Meet*. No obstante, el 27.3% manifestaron que el medio que manejaron fue el de la plataforma *Zoom* (Figura 4).

Figura 4

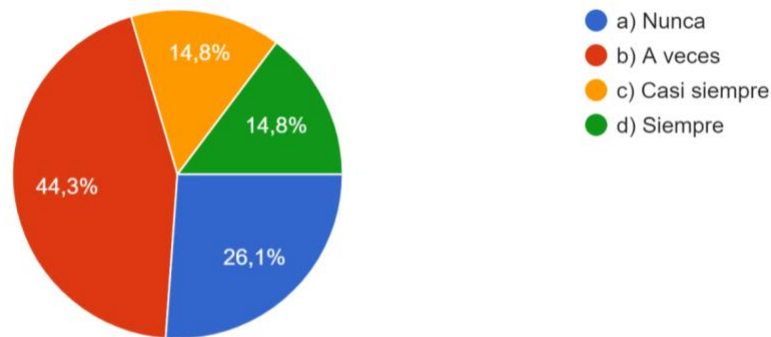
Medio de comunicación que utilizó el tutor (a) para tener contacto con los estudiantes universitarios



Con respecto a la constancia que mantuvo el tutor(a) en la comunicación con los estudiantes, el 44.3% de los estudiantes mencionaron que solo a veces mantenían contacto; incluso el 26.1% apuntaron que nunca mantuvieron una comunicación constante (Figura 5).

Figura 5

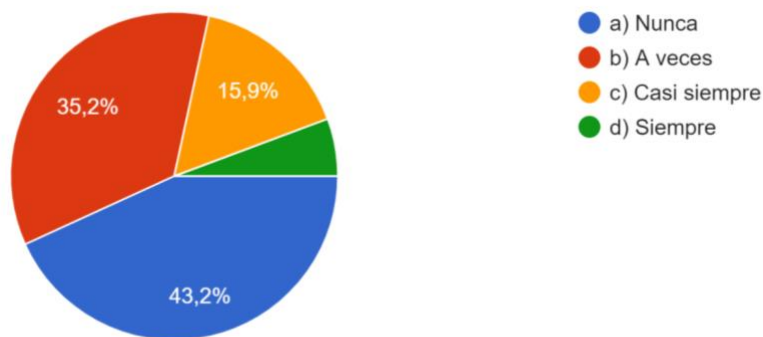
Constancia que el tutor (a) mantuvo en la comunicación con los estudiantes universitarios



Asimismo, el 43.2% de los estudiantes expresaron que nunca llevaron un programa de trabajo en las reuniones de tutoría. No obstante, el 35.2% mencionaron que a veces sí llevaban un programa (Figura 6).

Figura 6

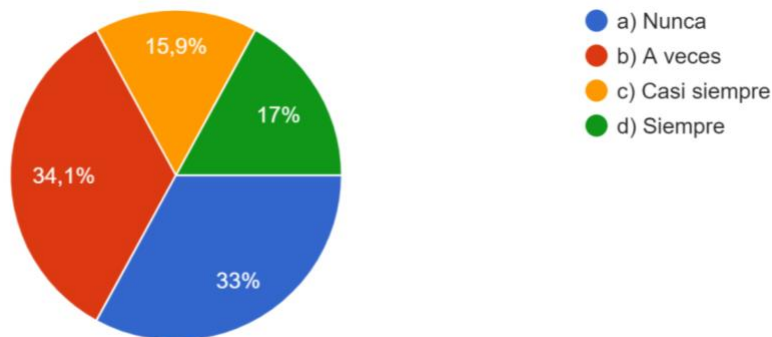
Programa de trabajo en las reuniones de tutoría en estudiantes universitarios



De acuerdo con las asesorías sobre el quehacer del abogado y la disciplina como ciencia, un 34.1% de los estudiantes tan solo a veces recibió asesoría. Además, 33% nunca los recibió; y solo el 17% recibió siempre esta asesoría (Figura 7).

Figura 7

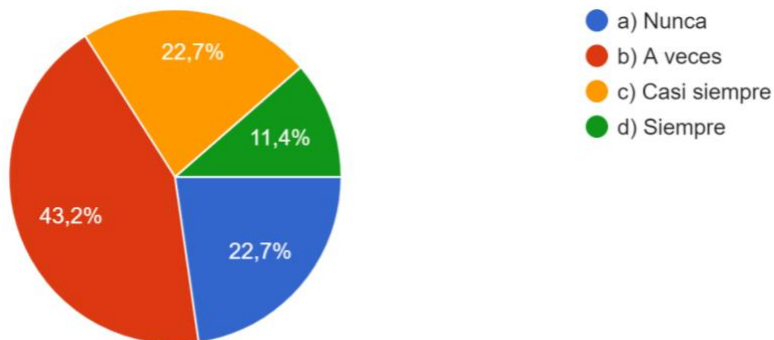
Asesoría sobre el quehacer del abogado y la disciplina como ciencia durante la tutoría en estudiantes universitarios



Durante las sesiones de tutoría, al 43.2% de los estudiantes se les orientaba a veces sobre trámites administrativos; mientras que a un 11.4% siempre se les orientaba (Figura 8).

Figura 8

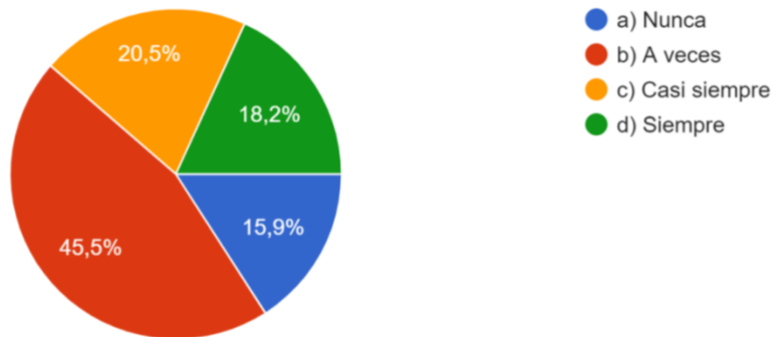
Orientación sobre trámites administrativos durante la tutoría en estudiantes universitarios



Durante las sesiones de tutoría, al 45.5% de los estudiantes solo a veces se les informaba y orientaba sobre los programas institucionales; en cambio, al 15.9% nunca se les informó y orientó sobre estos temas (Figura 9).

Figura 9

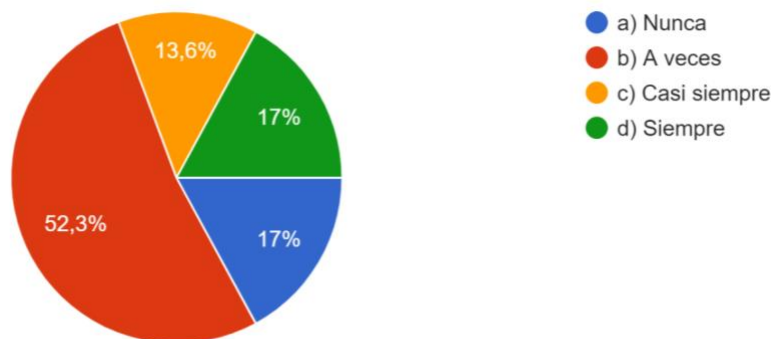
Información y orientación sobre los programas institucionales durante la tutoría en estudiantes universitarios



El 52,3% de los estudiantes pusieron de manifiesto que solo a veces durante las sesiones de tutoría se les orientó sobre estrategias de aprendizaje para organizar la información y colaborativas; mientras que al 17% siempre se les orientó sobre estos temas. Sin embargo, a otro 17% de los estudiantes nunca se les orientó (Figura 10).

Figura 10

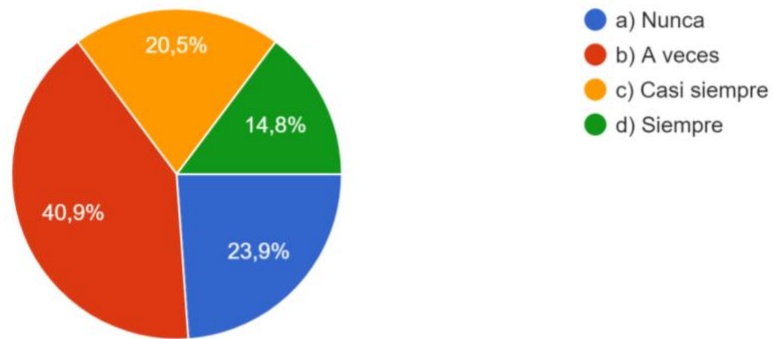
Orientación sobre estrategias de aprendizaje para organizar la información y colaborativas durante la tutoría en estudiantes universitarios



Respecto a la orientación sobre estrategias para el desarrollo de competencias durante la tutoría, al 40.9% de los estudiantes solo a veces se les orientaba sobre las estrategias para el desarrollo de competencias; 23.9% expresaron que nunca se les orientó sobre este tema (Figura 11).

Figura 11

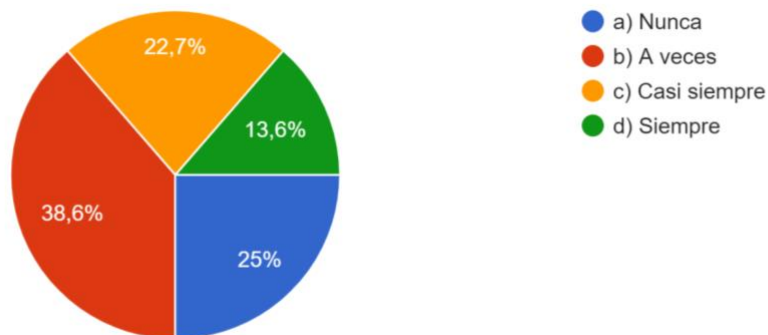
Orientación sobre estrategias para el desarrollo de competencias durante la tutoría en estudiantes universitarios



Por otro lado, el 38.6% de los estudiantes señalaron que durante las sesiones de tutorías a veces se les orientaba sobre el desarrollo humano (factores físicos, psicológicos y sociales). A pesar de eso, al 25% nunca se les orientó sobre estos temas (Figura 12).

Figura 12

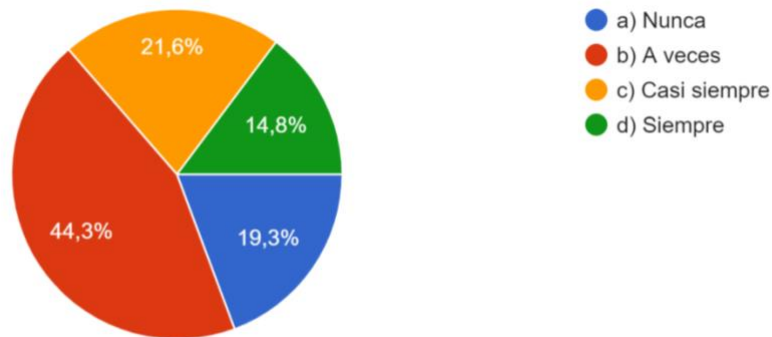
Orientación sobre el desarrollo humano durante la tutoría en estudiantes universitarios



El 44.3% de los estudiantes solo a veces recibieron orientación sobre actividades de cultura y deporte. Además de que el 19.3% nunca tuvo esta instrucción durante sus sesiones de tutoría (Figura 13).

Figura 13

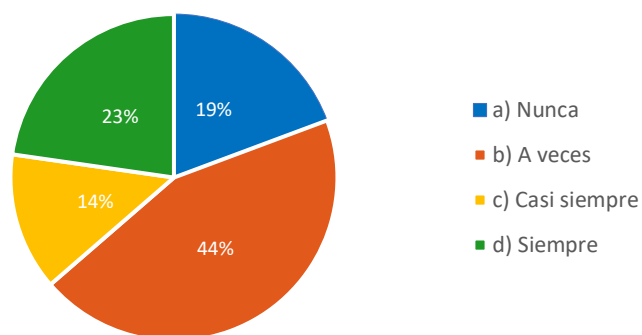
Orientación sobre actividades de cultura y deporte durante la tutoría en estudiantes universitarios



Un 44% de los estudiantes recibieron a veces asesoría con respecto a las actividades académicas extracurriculares durante sus sesiones. No obstante, un 19% nunca recibió estas (Figura 14).

Figura 14

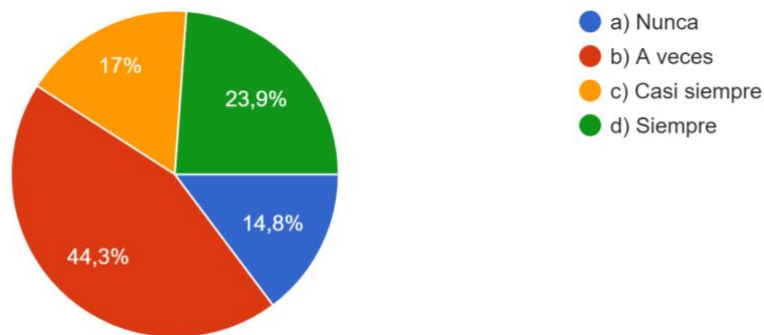
Asesoría con respecto a las actividades académicas extracurriculares durante la tutoría en estudiantes universitarios



El 44.3% de los estudiantes indicó que a veces, en algún momento de la tutoría, se les informó sobre el modelo educativo. Pero el 14.8% señaló no haber recibido nunca esta información (Figura 15).

Figura 15

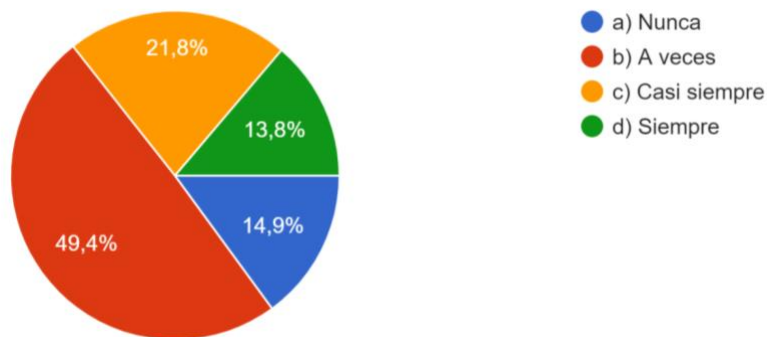
Información acerca del Modelo educativo durante la tutoría que recibieron los estudiantes universitarios



En cuanto a la asesoría en las unidades de aprendizaje de la etapa de formación institucional, durante las tutorías, 49.4% de los estudiantes solo a veces recibieron asesoría; mientras que el 14.9% nunca las recibieron (Figura 16).

Figura 16

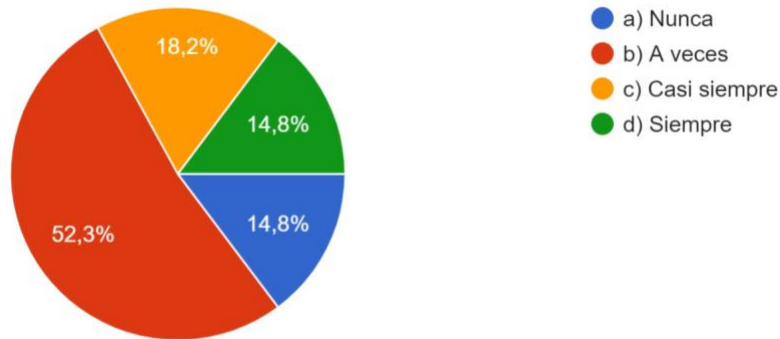
Asesoría en las unidades de aprendizaje de la etapa de formación institucional que recibieron los estudiantes universitarios



Un 53,3% de los estudiantes solo a veces obtenían asesoría en las unidades de aprendizaje de la Etapa de Formación Disciplinar. Pero un 14,8% mencionó no haber recibido nunca esta asesoría (Figura 16).

Figura 17

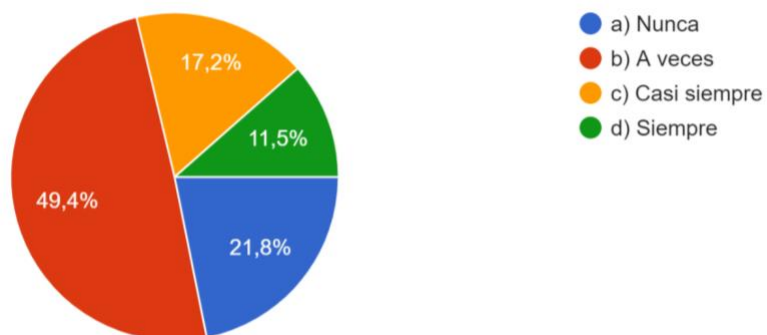
Asesoría en las unidades de aprendizaje de la etapa de formación disciplinar que recibieron los estudiantes universitarios



El 49.4% de los estudiantes indicaron que en algún momento de las tutorías recibieron asesorías respecto a las unidades de aprendizaje de la Etapa de Formación de la Especialidad; relacionado con eso, el 21.8% expusieron que nunca recibieron dicha asesoría (Figura 18).

Figura 18

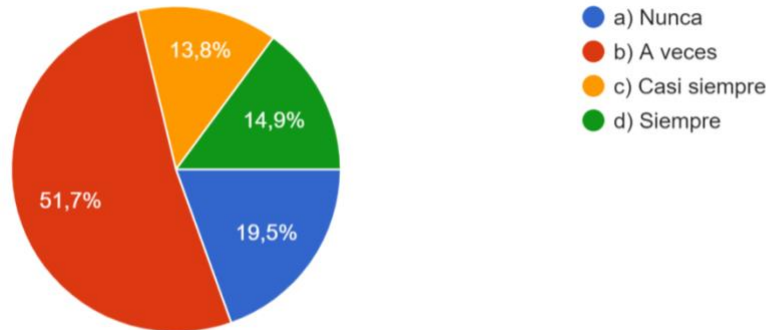
Asesoría en las unidades de aprendizaje de la etapa de formación de la especialidad que recibieron los estudiantes universitarios



De acuerdo con los resultados acerca de las asesorías que durante las sesiones de tutoría se llevaron a cabo, referente a las unidades de aprendizaje optativas de la Etapa de Formación de la Especialidad, un 51.7% de los estudiantes refirieron que solo a veces las recibieron. Sin embargo, un 19.5% de ellos mencionaron que nunca las recibieron (Figura 19).

Figura 19

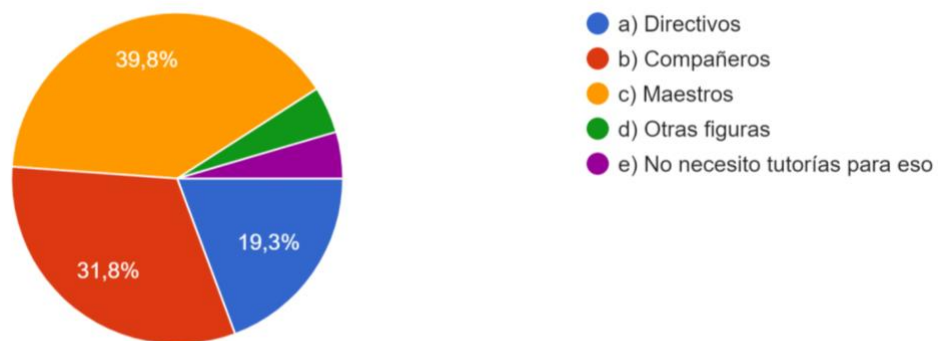
Asesoría en las unidades de aprendizaje optativas de la etapa de formación de la especialidad que recibieron los estudiantes universitarios



El 39,8% de los estudiantes señalaron haberse acercado a los maestros como otra figura para solucionar sus dudas; mientras que el 31,8% de ellos acudieron con otros compañeros (Figura 20).

Figura 20

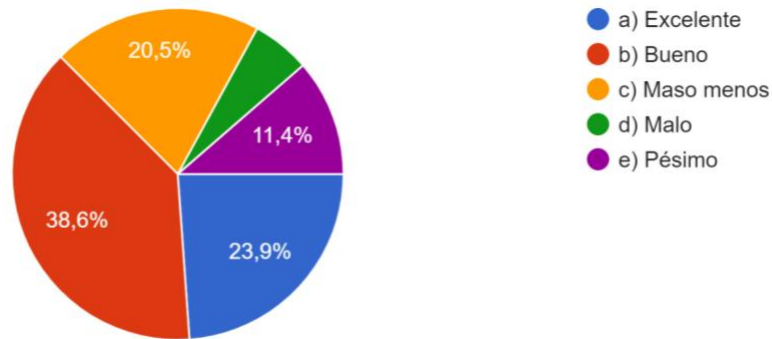
Figuras de la universidad para solución de dudas relacionadas con la tutoría a estudiantes universitarios



Un 38,6% de los estudiantes evaluaron el trabajo de su tutor(a) como “bueno”; un 23,9% de ellos consideraron que el trabajo de su tutor(a) fue “excelente” (Figura 21).

Figura 21

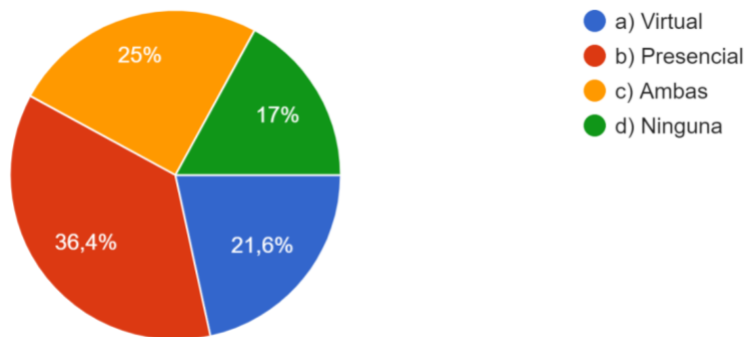
Evaluación del trabajo del tutor (a) desde la perspectiva de los estudiantes universitarios



El 36.4% de los estudiantes tomaron en consideración que tenían más apoyo del tutor(a) durante las tutorías en la modalidad presencial. A pesar de ello, un 21% manifestó tener más apoyo de manera virtual (Figura 22).

Figura 22

Modalidad de las tutorías en las que el tutor (a) brindó mayor apoyo a los estudiantes



Discusión

El presente trabajo aborda el tema de las tutorías *online* que se dieron más frecuentemente a raíz de la pandemia por COVID-19. El objetivo planteado fue describir el proceso de las tutorías en el nivel 1 del Programa Institucional de Tutorías de la UAGro, desde la perspectiva de los estudiantes de nivel superior, en tiempos de pandemia por COVID-19. Basándonos en los hallazgos encontrados en este estudio, una descripción del proceso de las tutorías en términos generales sería la siguiente:

La tutoría se efectuó principalmente de forma grupal (64,8%), en donde se llevaron a cabo las sesiones de tutoría con una frecuencia de una vez a la semana (38,6%) y su duración promedio fue de media hora (47,7%). En relación con el medio de comunicación que más utilizó el tutor (a) para mantener contacto con sus estudiantes destaca la plataforma *Meet* (44,2%), mientras que solo a veces el tutor mantenía contacto con los estudiantes (44,3%). Esto podría estar relacionado de algún modo con que los estudiantes reportaron que para resolver sus dudas tuvieron que acudir con otros maestros (39,8%) y compañeros (31,8%), así como en los resultados de los trabajos de Klug y Peralta (2019) y Montes & Pereida (2020) donde detectaron que los estudiantes, si bien poseían algún conocimiento, era porque recibían información adicional de otros docentes y sus pares.

Aunado a ello, Henao et al., también hacen referencia a que uno de los elementos primordiales en la tutoría *online* es la presencia del docente en la comunicación y la interacción. Por lo tanto, es necesario el establecimiento de canales de comunicación que posibiliten el diálogo oportuno, asertivo y respetuoso y se logren mejores relaciones. Partiendo de esto, aunque la interacción no pueda ser presencial, ambas partes pueden buscar maneras de mantenerse en contacto. Existen diferentes medios o canales de comunicación a los que pueden recurrir. Por ejemplo, el uso de mensajería instantánea o llamadas telefónicas.

En lo que se refiere a la exploración de los temas que deben ser tratados en la Etapa de Formación Institucional (EFI) del programa institucional de tutorías de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), los cuales están destinados a los estudiantes que son de nuevo ingreso, se encontraron los siguientes datos:

En cuanto a informar a los estudiantes durante sus sesiones de tutoría, los estudiantes reconocieron que las actividades que se llevaron a cabo casi siempre eran sobre los programas institucionales (45.5%), sobre el modelo educativo (44.3%), actividades de cultura y deporte (44.3), cuestión de trámites administrativos (43.2%) y acerca de las actividades académicas extracurriculares (43.2%). Con lo mencionado, se constata que se lograron realizar de manera

efectiva algunos objetivos de la tutoría, a pesar de que tuvo que ser trasladada a la virtualidad inesperadamente. Sin embargo, existieron otras acciones de orientación que no tuvieron el mismo éxito y que es fundamental reforzar. Para ilustrarlas, partimos de que los estudiantes mencionaron no haber recibido nunca información en torno al quehacer del abogado y la disciplina como ciencia (33%), ni respecto al Desarrollo Humano (factores físicos, psicológicos y sociales) (25%).

Otro aspecto, que tiene relación con la EFI del programa de tutorías de la UAGro, es la guía que se les brinda a los estudiantes acerca de estrategias de aprendizaje. Referente a ello hubo mayor orientación, tratándose de las Estrategias de Aprendizaje para Organizar la Información y colaborativas, ya que solo el 17% de los participantes afirmaron nunca haberlas abordado, mientras que, en las Estrategias para el Desarrollo de Competencias, un 23.9% aseguraron nunca haber recibido los conocimientos. Por consiguiente, es preciso señalar que se tiene que poner el mismo interés y atención debido a que ambos temas son importantes, tanto para la trayectoria académica como profesional.

Ahora bien, a los estudiantes también se les informó respecto a las unidades de aprendizaje que llevan en las otras Etapas de Formación. Se pudo observar que, en la mayoría de los casos, al menos algunas veces en las sesiones de tutoría se habló de estas unidades; se confirma que sí se siguieron las labores incluso mediante la tutoría *online*: Etapa de Formación Disciplinar (52.3%); optativas de la Etapa de Formación de la Especialidad (51.7%); Etapa de Formación Institucional (49.4%), Etapa de Formación de la Especialidad (49.4%).

No obstante, lo que llama la atención es que, al igual que en el estudio de Santiago et al. (2022), gran parte de las acciones de tutoría nunca se guiaron por programa de trabajo establecido (43.2%). Creemos que esto se debe a que los tutores nunca dieron a conocer y a socializar el *Programa Institucional de Tutoría* (PIT-2009) de la UAGro, en el cual se basan las actividades que se efectúan a los estudiantes. Por eso no lo conocen; o bien, no se tomó en cuenta para que los docentes elaborarán sus planes de trabajo con todas las actividades que deben cubrir con sus estudiantes. De ocurrir eso, se hace imprescindible la implementación de espacios de capacitación, ya sea a través de cursos, pláticas, conferencias, foros etc., para que los docentes puedan resarcir esta escasez de información. En ambos casos se reconoce la importancia de respaldar el trabajo con un programa formal de tutoría del que los estudiantes tengan conocimiento, puedan consultar, expresar sus opiniones al respecto e incluso sugerir temas por abordar, cambios y mejoras.

Ahora bien, respecto a las limitaciones de esta investigación, destaca principalmente que el instrumento para la recolección de los datos no fue validado, solo se elaboró para propósitos de esta investigación. Otra limitación fue que la muestra no fue representativa a

causa de que la recolección de datos se realizó a través de un formulario digital, por lo que estuvo sujeto a la voluntad de los participantes.

Con base en lo anterior, nos obliga a recomendar para futuras investigaciones y trabajos, en primer lugar, la creación y validación de instrumentos que permitan conocer cómo se trabajó la tutoría *online*. Asimismo, se sugiere contemplar otras variables para fortalecer la información. De igual manera, no descartamos la idea de que es importante conocer la acción tutorial en todas las etapas de la universidad: desde su incorporación, su permanencia y por supuesto su finalización, por lo que creemos que se podría enriquecer la información explorando la tutoría online en diferentes grados, instituciones y modelos educativos para seguir contrastando sus actividades e ir implementando estrategias de mejora, aunado a esto, sería interesante expandir la información conociendo la perspectiva de los tutores y de los directivos encargados.

Referencias

- Calderón, R., González, M. O., & Torres, B. (2021). La percepción docente sobre las tutorías en el contexto del COVID 2019. *Revista Psicológica Herediana*, 14(1), 21-28. <https://doi.org/10.20453/rph.v14i1.4030>
- Crispín, N. F. (2020). *Tutoría online en tiempos de pandemia en estudiantes de educación secundaria de la I.E. Antenor Sánchez, Chimbote 2020* [Tesis de doctorado de la Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/64202/Matta_CNF-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz, J. L. (2021). Administración de la práctica tutorial en tiempos del COVID-19: Atendiendo las necesidades especiales de los alumnos universitarios a través de la tutoría en línea. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(especial), 1-10. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2557>
- Enrique, S. J. (septiembre de 2010). *Reflexiones en torno a las tutorías en la universidad un dispositivo de pares*. Ponencia presentada en el 1er. Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías. Oberá, Misiones, Argentina.
- Haya Salmón, I., Calvo Salvador, A., & Rodríguez-Hoyos, C. (2014). La dimensión personal de la tutoría universitaria. Una investigación cualitativa en la Universidad de Cantabria, España. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 98-113. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11247>
- Henao, O., Ramírez, D. A., Villa, V., Soto, P. A., & Morales, J. (2022). La enseñanza virtual en el contexto de la cultura académica universitaria: Una aproximación a los procesos de tutoría y acompañamiento. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 65, 31-65. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n65a3>
- Klug, M. A., & Peralta, N. S. (2019). Percepciones de Estudiantes y Tutores sobre el Uso y Funcionamiento de la Tutoría Universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.16>
- Montes, D., & Pereida, M. A. (2020). La percepción de la tutoría como acompañamiento en estudiantes del Sistema de Universidad Virtual, de la Universidad de Guadalajara. *International Journal of Information Systems and Software Engineering for Big Companies (IJISEBC)*, 7(1), 37-50.
- Narro, J. & Arredondo, M. (2013). La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 35(141), 132-151. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2013.141.40528>
- Rabanal, J. M., & Gonzales, J. J. (2020). *Acción tutorial y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de una universidad de Trujillo – 2019* [Tesis de maestría de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI].
- Rojas, A. L., y Domínguez, Y. (2016). Concepción de la orientación y la tutoría en la formación del profesional de la Educación Superior. *Revista Conrado*, 12(52), 62-68. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/282>
- Romo, A. (2010). *La percepción del estudiante sobre la acción tutorial. Modelos para su evaluación*. ANUIES.

Sánchez, G. (2021). *Tutoría académica y habilidades sociales en los alumnos de Enfermería de una universidad privada, Lima 2021* [Tesis de maestría de la Universidad César Vallejo].

Santiago, Y. J., Flores, J. G., Velázquez, B. & Moreno, T. L. (2022). Tutoría en estudiantes universitarios en la contingencia del COVID-19. En E. E. Vera & D. I. Tapía (Coords.), *La tecnología en la tutoría académica virtual* (pp.131-145). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Tenorio, L. R. (2020). *La acción tutorial y el desempeño académico en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Integrada San Ramón de San Ramón Chanchamayo - 2019* [Tesis de maestría de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión].

UAGro. (2018a). *Inducción al PAE*. Universidad Autónoma de Guerrero. <http://www.dafe.uagro.mx/inducci%C3%B3n-al-pae.html>

UAGro. (2018b). *Portal Oficial del Departamento de Acompañamiento a la Formación del Estudiante de Educación Superior (DAFE-ES)*. Universidad Autónoma de Guerrero. <http://www.dafe.uagro.mx/>

UAGro. (2018c). *Programa de acompañamiento estudiantil y manual de procedimientos (PAE-MP)*. Universidad Autónoma de Guerrero.

UAGro. (2019). *Niveles de implementación*. Departamento de Acompañamiento a la Formación del Estudiante (DAFE). Universidad Autónoma de Guerrero. <http://dafe.uagro.mx/inducción-al-pae/niveles-de-tutoría.html>

Capítulo 7: Competencias digitales en educación universitaria a distancia dentro del contexto COVID-19

Edgardo Solís Carmona

ORCID: 0000-0002-5346-0428

Diana Laura Gil Andraca

ORCID: 0009-0008-4439-1580

Víctor Charco Cruz

ORCID: 0000-0001-5559-1301



Solís Carmona, E., Gil Andraca, D. L., & Charco Cruz, V. (2023). Competencias digitales en educación universitaria a distancia dentro del contexto COVID-19. En B. Velázquez Gatica & J. G. Flores Mejía (Coords.), *Desafíos y avances de la vida universitaria* (pp. 125-151). Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb17>

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue identificar las competencias digitales de colaboración y comunicación en estudiantes universitarios, durante las actividades educativas en línea, dentro del contexto COVID-19. El enfoque del estudio fue cuantitativo y de alcance descriptivo. El diseño del estudio fue no experimental y transversal. Se contó con la participación de 112 estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Psicología de la Universidad Autónoma de Guerrero, de los cuales el 20% eran hombres y el 80% mujeres. Entre los resultados principales en las competencias analizadas, se encontró que en la mayoría de ellas no existen diferencias importantes entre los niveles básico, medio y avanzado. Esto nos permite concluir que los estudiantes que participaron tienen un perfil semejante (homogéneo) en cuanto a competencias de comunicación y colaboración.

Introducción

El término competencias digitales hace referencia a la capacidad que tienen las personas para hacer un uso adecuado de las herramientas digitales. Es decir forman parte de un conjunto de habilidades y conocimientos, relacionados con la gestión de información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas mediante los recursos digitales (Zempoalteca et al., 2017).

La importancia de las competencias digitales radica en que los estudiantes suelen contar con habilidades digitales. Sin embargo, estas no son canalizadas adecuadamente para el desarrollo profesional, especialmente en áreas de comunicación, seguridad y solución de problemas. Además, los estudiantes no siempre cuentan con las habilidades necesarias para contextos laborales donde hay mayores exigencias (Álvarez-Flores et al., 2017).

Entre las investigaciones que apoyan la afirmación de que los estudiantes no son tan competentes, se encuentra la realizada por Chiecher & Melgar (2018), con una muestra de 151 estudiantes de diferentes grupos y especialidades de licenciatura, de los cuales 120 eran mujeres y 31 eran hombres, y tenían edades entre 17 y 23 años. Se reportó en los resultados que el 48% desconocía tanto la existencia, como de las utilidades de *Google Drive*. Por otra parte, el 5% han tenido experiencias previas de escritura colaborativa en documentos compartidos en *Google Drive*. Concluyendo que una vez que conocieron los participantes dicha herramienta, valoraron su utilidad para aspectos académicos.

Asimismo, Vázquez-Cano et al. (2017), en un estudio realizado a 465 estudiantes donde 307 eran hombres y 158 mujeres, se reportó que en un promedio (en una escala de 1 a 4 puntos)

de $m = 2.6$, los estudiantes eran capaces de organizar, analizar y sintetizar la información por medio de mapas conceptuales utilizando una herramienta de software social (*cmaptool*, *mindomo*); en $m = 1.9$ utilizaban los códigos QR para difundir información; en $m = 2.5$ se sintieron competentes para poder trabajar con herramientas de software social, las cuales les ayudaron a analizar o navegar en contenidos incluidos en los *blogs* (*Wordle*, etc.); y en $m = 2.3$ podían utilizar programas para difundir presentaciones interactivas en red (*Prezi*, *SlideShare*, *Scribd*, etc.).

De igual manera, Rodríguez et al. (2017) llevaron a cabo una investigación con una muestra de 357 estudiantes, de los cuales 189 eran de una universidad pública y 168 de una universidad privada. Entre los principales resultados sobre el uso del *smartphone* se encontró que 26.6% de los universitarios del sexo masculino y 32.4% del sexo femenino, lo utilizaban con el propósito de escribir documentos de actividades académicas; mientras que 18.9% del sexo masculino y 32.4% del sexo femenino lo utilizaron para elaborar presentaciones de diapositivas académicas.

Por otro lado, entre los trabajos donde los estudiantes se consideraron competentes, se encuentra el realizado por Esteve-Mon et al. (2016), quienes llevaron a cabo un estudio en una muestra de 149 estudiantes de tercer curso de las titulaciones de educación infantil, educación primaria y pedagogía, reportando que los estudiantes se consideraron bastante (55%) o muy capaces (41%) de demostrar conocimientos y habilidades de trabajo como profesional innovador en una sociedad digital.

De manera semejante, en una investigación realizada por Chiecher (2020), en donde participaron 401 estudiantes de las carreras universitarias en las áreas de ingeniería (149), humanidades (159) y economía (93), se encontró que el 32% de ellos no sabían compartir un documento con otra persona, 82% declaró saber ingresar a un aula virtual y participar en un foro y 63% mencionó saber compartir un documento con otra persona usando herramientas colaborativas.

No obstante de los diferentes estudios realizados sobre las competencias digitales de los universitarios, se señala que los trabajos previamente citados se desarrollaron en un contexto pre pandemia, ya que en el mes de diciembre de 2019 en China se suscitó el primer caso producido por una cepa mutante de coronavirus SARS-COV-2, la cual se expandió por muchos países, pero no fue hasta marzo del 2020 cuando se declaró como pandemia mundial (Maguiña et al., 2020) y se extendió provocando cambios en todas las esferas de la vida cotidiana. Entre ellas, dentro del contexto educativo, lo que produjo que las instituciones de educación de todos los niveles se vieran obligadas a llevar una educación en línea y a distancia.

Por lo tanto, era imperativo mejorar o poner en práctica nuevas competencias digitales. En especial, dentro de los programas a distancia basados en entornos digitales. En ese sentido, se esperaba que las competencias digitales hayan mejorado, aunque no sin dificultades debido a la emergencia del cambio, en donde mayormente no existió capacitación alguna. Ni docentes ni estudiantes se encontraban preparados para un cambio de educación virtual, y estas habilidades que se llevaban a cabo de manera presencial tuvieron que digitalizarse, requiriendo con ello el desarrollo de algunas habilidades más que otras, por lo que se esperaba que algunas competencias se hubieran desarrollado en la informalidad sobre todo en aquellas habilidades que se requerían en este contexto virtual, como lo es en el caso de las competencias de comunicación y colaboración.

Considerando lo dicho hasta aquí, ante el cambio de modalidad previamente descrito, con sus implicaciones, era necesario que se documentara la variable *competencias digitales* debido a que las investigaciones previamente descritas se elaboraron en un contexto prepandemia. Asimismo, se observa que se han investigado de una manera superficial, y era necesario enfocarse con más detalle en cada una de ellas, como lo es el caso de las competencias de colaboración y de comunicación.

Este objetivo se consideró importante ya que, según García-Valcárcel & Muñoz-Repiso, (2016), las competencias digitales en el ámbito educativo tienen tanta importancia que ya forman parte del currículo dentro de los sistemas educativos de diversos países. En el caso de México, se integra una materia encaminada a desarrollar competencias digitales. No obstante, en la mayoría de estos casos el abordaje se realizó desde una visión centralizada en el aula presencial (aula física), y el desarrollo de competencias se encaminó a complementar o enriquecer el aula. En el mejor de los casos, desde una visión que permitía usar recursos para prescindir del aula física, pero conservando el esquema y la dinámica que se daba en entornos presenciales.

Dado lo anterior es que algunos autores coinciden en que el desarrollo de competencias digitales aun es incipiente, pero se espera que en cierta medida se haya logrado un avance con las condiciones impuestas por la pandemia. No obstante, es necesario documentar en qué medida se ha avanzado. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación fue identificar las competencias digitales de colaboración y comunicación en estudiantes universitarios durante las actividades educativas en línea dentro del contexto COVID-19.

Justificación

Los resultados de este trabajo permitirán que la institución educativa en donde se llevó a cabo la investigación, considere la modificación del plan de trabajo para enriquecer el contenido de

la asignatura “Tecnologías de la información y comunicación”, la cual se imparte en el primer semestre, con el objetivo de desarrollar competencias digitales en los alumnos. También beneficiará a futuras investigaciones, las cuales podrán comparar cómo se modificaron dichas competencias después de la pandemia, así como conocer las competencias adquiridas dentro de un ambiente virtual. Beneficiará a los directivos y al personal docente para evaluar las competencias de una manera más específica y no generalizada, y con ello crear una modificación en el plan de trabajo y en su enseñanza. Los estudiantes se beneficiarán de la promoción de estas habilidades, autoevaluándose para saber qué tan competentes son, e identificando sus debilidades en las mismas.

Marco teórico

Conceptualización del término *competencia*

Para Martens (1996, citado por Pavié, 2011), existen cuatro enfoques o niveles de aplicación. Algunos asumen que el lenguaje del marco interpretativo es fundamental, mientras que otros argumentan que no lo es y, en sí, lo importante es la clasificación, ya que con esto se facilita un práctico sistema. De esta manera, es posible señalar y servir como marco de referencia inicial que estos enfoques toman en cuenta los siguientes aspectos en relación con las competencias:

I) Dentro del enfoque conductista, las competencias son definidas como atributos, los cuales un empresario con alto rendimiento busca en sus prospectos de empleados. Es decir, la competencia es vista como conductas asociadas a tareas concretas. Esta se basa en el proceso de *cómo se hace* y se ha desarrollado en Estados Unidos;

II) En el enfoque funcionalista (versión inglesa), la competencia es el conjunto de habilidades y conocimientos aplicados en el desempeño de una función ocupacional, mediante los requerimientos impuestos por el empleo y se basan en el resultado del trabajo;

III) Dentro del enfoque constructivista, la competencia residirá en la construcción propia del individuo, a través de una serie de acciones de carácter educativo que le permitan adaptar progresivamente sus estructuras de conocimientos. Aquí se proporciona importancia al contexto donde se ejecutan, a las personas, a sus objetivos, y a sus posibilidades.

IV) En el enfoque holístico e integrado, la persona competente es aquella que posee los atributos indispensables (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), para el desempeño del trabajo de acuerdo con la norma apropiada. Basada en esta visión, se trata de integrar lo

mejor de los procesos anteriores. Conecta los atributos generales del enfoque con el contexto en el que estos se ponen en juego.

Díaz-Barriga (2011) también considera escuelas de pensamiento dentro del campo de las competencias, mismas que son: enfoque laboral, enfoque disciplinario, enfoque funcional, enfoque etimológico, enfoque psicológico (conductual y socioconstructivistas), y enfoque pedagógico. Ahora bien, el enfoque laboral es la primera aproximación del término competencias, y se refiere al desempeño dentro del trabajo, considerando capacidades personales y sociales como saber relacionarse y trabajar en equipo. Dentro de este enfoque está incluida la flexibilidad y la capacidad para resolver un problema sin recurrir a un patrón de comportamiento ya establecido.

El enfoque conductual aún está ligado al ámbito laboral, proponiéndose que dicha competencia sea formulada a partir de un verbo, una conducta o desempeño, y las condiciones de ejecución que permitan su evidencia. El enfoque etimológico trata de construir dicho término a partir de la filosofía griega. Sin embargo, se sostiene que refleja una perspectiva *prefoucaultiana*. En cuanto al enfoque funcional o sistémico, nos dice que son algo mucho más que conocimientos y destrezas, ya que involucran la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose y movilizand recursos psicosociales, incluidos en estos las destrezas y actitudes dentro de un contexto en particular. Dentro de este enfoque se mencionan tres categorías donde son clasificadas las competencias: la primera usa herramientas de una manera interactiva (lenguaje y tecnología); la segunda interactúa con grupos heterogéneos; y la tercera ayuda a tomar decisiones de manera autónoma.

Considerando las escuelas de pensamiento de Díaz-Barriga, se tomó para motivos de este trabajo el enfoque funcional, ya que las tres categorías anteriormente mencionadas forman parte de lo que consideramos que es, de alguna manera, lo que mejor representa cómo se conceptualiza y representa *ser actualmente competente*.

Para Monereo (2005), una persona competente es aquella que sabe leer con exactitud el tipo de problema planteado y, ante esto, determinar cuáles son aquellas estrategias que son necesarias activar para resolverlo. Desde esta percepción, podemos ver cómo se interrelaciona con el enfoque funcional, específicamente con la última categoría: la toma de decisiones de manera autónoma. Es decir, una persona competente es aquella que ya posee una habilidad y con esa habilidad puede tomar una decisión de manera autónoma ante un problema.

Específicamente, las competencias en el ámbito digital implican saber interpretar, identificar, argumentar o resolver problemas, por lo que una competencia digital es aquella capacidad que se tiene para hacer el uso correcto de las herramientas digitales. En este

sentido, la UNESCO (2011) define el término *competencias digitales* como parte de un espectro de competencias, las cuales facilitan el uso de los dispositivos digitales, aplicaciones de la comunicación y las redes que permiten acceder a la información y llevar a cabo una mejor gestión de éstas; dichas competencias permiten crear e intercambiar contenidos digitales, así como comunicar, colaborar y solucionar problemas para alcanzar un desarrollo de manera eficaz en todos los ámbitos. No obstante, estas deben ir a la par con las capacidades sólidas como el cálculo y la lectoescritura, el pensamiento crítico, innovador, la solución a los problemas complejos, la capacidad de colaborar y las socioemocionales.

Asimismo, la Comisión Europea (2007) considera que las competencias digitales son conocimientos y habilidades que posibilitan el uso seguro y crítico de las TIC para el trabajo, el ocio y la comunicación; para ello es necesario tener capacidad para buscar, obtener y tratar la información, saberla utilizar de manera crítica y sistematizada.

Ahora bien, las competencias se pueden medir a partir de tres métodos: encuestas sobre uso, autoevaluación, o pruebas en un laboratorio o ambiente controlado para evaluar el desempeño frente a una consigna (Hargittai, 2005). En un proyecto realizado por la Unión Europea titulado DIGCOMP (Ferrari, 2013) se manifiestan cinco dimensiones para considerar a una persona competente, digitalmente hablando: información, comunicación, creación de contenido, seguridad y resolución de problemas. Ese marco de referencia permite identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros.

No obstante, en este trabajo se recogen específicamente indicadores a partir de la literatura para las competencias específicas de comunicación y colaboración, las cuales son de interés para la investigación.

Indicadores de la comunicación y la colaboración

La competencia *comunicación* en la bibliografía revisada es definida como una habilidad, que permite la comprensión de sentimientos, hechos y pensamientos, así como saberlos expresar, interpretar y transmitir mensajes a otros en cualquier contexto de la vida; asertividad y habilidad para saber dialogar. Comunicarnos en entornos o medios digitales, no solo nos lleva a contar con las habilidades anteriormente mencionadas, sino también a compartir recursos mediante herramientas en línea, conectar y colaborar con otros, interactuando y participando en comunidades y redes, de tal manera que deben comunicarse

creativamente utilizando plataformas, herramientas, estilos, formatos y medios digitales, los cuales permitan llegar a los objetivos.

Algunos indicadores utilizados para medir esta competencia son: interactuar mediante nuevas tecnologías, compartir información y contenidos, participación ciudadana en línea, colaboración mediante canales digitales, netiqueta, gestión de la identidad digital, reconocer reglas y normas sociales para comunicarse a través de medios digitales, identificar diferentes lenguajes para transmitir información en un medio digital, comunicarse utilizando diferentes lenguajes y medios digitales a través de las TIC, evaluar y seleccionar estrategias de interacción a través de medios digitales, producir contenidos digitales con recursos reutilizables y crear productos de conocimiento de tipo multimedia.

Mientras tanto, la competencia *colaboración* nos habla sobre cómo un individuo amplía sus perspectivas y enriquece su aprendizaje colaborando con otros y trabajando de manera eficaz en equipos. Es decir, esta competencia consiste en saber trabajar de una manera efectiva con otras personas para poder alcanzar una meta en común; conlleva tomar decisiones colectivas basadas en un consenso previo, saber negociar de manera asertiva y respetuosa cuando existe algún desacuerdo.

Por lo tanto, dichas competencias son importantes ya que se han estado evaluando de una manera superficial o, aún más, el estudio de las competencias se ha centrado en otras competencias, dejando a un lado estas dos competencias que, como vemos, son importantes. Algunos autores mencionan estas competencias como una sola; y otros dicen que abarca una dentro de la otra, como es el caso de la colaboración dentro de la comunicación. Considerando lo anterior, Laurente-Cárdenas et al. (2020) lo expresan como áreas de comunicación y colaboración, donde son comprendidas como una aptitud que el usuario tiene para poder interactuar y participar en comunidades *web*, compartiendo así algunos recursos digitales y trabajando de manera colaborativa en la construcción de herramientas virtuales. Para su evaluación, los mismos autores plantean que éstas sean calificadas de acuerdo con subcategorías:

Interacción y participación a través de contenidos digitales. Se considera como indicador: Acceder a cuentas *web* y utilizarlas para compartir información y contenidos digitales, realizar gestiones y acceder a servicios a través de ambientes en línea que se relacionan a su profesión y pertenecer a una comunidad de docentes en entornos *web*; asimismo participar en proyectos educativos dentro de una ciudadanía digital.

Colaboración mediante canales digitales. En esta, se considera como indicador utilizar aplicaciones *web*, las cuales permiten trabajar de manera sincrónica un mismo documento

compartido, utilizar cuentas digitales para escribir y publicar mensajes con contenido educativo, y participar en proyectos juntos con otros docentes en temas relacionados a la ciudadanía digital.

Netiqueta. En esta se consideran indicadores como: Escribir mensajes mediante publicaciones, tratando de no ofender a nadie con lo que se publica; al comunicarse en línea, realizarlo de manera respetuosa, siguiendo las reglas básicas de netiqueta y comunicarse en ambientes digitales de manera escrita y oral, respetando a cada receptor.

Gestión de identidad digital. Considera indicadores como: configurar apropiadamente la privacidad de las cuentas de redes sociales que se poseen, procurar no repetir contraseñas en cuentas, con la finalidad de proteger el espacio virtual y realizar configuraciones para que algunas aplicaciones no administren la identidad a través de la solicitud de datos.

No obstante de las habilidades descritas previamente, una proporción de los estudiantes no tienen las habilidades que son requeridas para el uso de las mismas. Hay aspectos que deben ser analizados pues existen factores sociales, económicos, políticos y culturales que nos hacen ahondar sobre quienes tienen acceso a la información y aquellos que desafortunadamente se están quedando rezagados y marginados ante una sociedad que día a día se vuelve más competitiva en el ámbito digital y educativo.

Vemos hoy en día que la educación también se ha modernizado ante la pandemia. Esto nos ha llevado a actualizarnos de prisa, llevando a desarrollar algunas competencias en aplicaciones de manera apremiantes ante tal cambio, pero a su vez acentúa las brechas digitales y educativas existentes.

Método de investigación

Diseño y tipo de estudio

El enfoque del estudio fue cuantitativo y de alcance descriptivo, debido a que solo se quiso describir las variables de estudio, no determinar la naturaleza de su relación con otras variables. El diseño del estudio fue no experimental y transversal (Hernández et al., 2014).

Participantes

La población estuvo conformada por estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Psicología de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). El tipo de muestreo utilizado

fue por conveniencia, caracterizado porque los participantes son fácilmente accesibles para el investigador. Para la investigación se contó con la participación de 112 estudiantes, de los cuales tres decidieron no continuar con la investigación al leer el consentimiento informado. De la población restante, el 20% eran hombres y el 80% mujeres. Asimismo, el 92% cursaban el 3er. semestre, mientras que con el mismo porcentaje (3%) se encontraban cursando los semestres de 5to. y 9no.; de igual manera, el 1% de los estudiantes se encontraban cursando el 2do. y 4to. semestre, cada uno.

Instrumentos de medición

Para la recolección de datos, se diseñó un instrumento propio basado en tres secciones, el cual permitió identificar las competencias digitales de colaboración y comunicación durante las actividades educativas en línea, así como identificar las características de la muestra. La primera sección constaba de cuatro preguntas con las cuales se quiso conocer las características de los participantes; la segunda sección indagó sobre las competencias en comunicación durante las actividades educativas en línea dentro del contexto COVID-19 considerando nueve preguntas; y por último, la tercera sección indagó sobre las competencias en colaboración durante las actividades educativas en línea dentro del contexto COVID-19, considerando cinco preguntas. Las respuestas tenían un esquema de cuadrículas.

El cuestionario fue sometido a una evaluación por medio de los participantes con el objetivo de identificar las preguntas que fueran de difícil comprensión, agregar nuevas preguntas y respuestas, así como mejorar en términos generales la estructura del instrumento. Para esta evaluación se contó con la participación de 36 estudiantes de nivel superior de una escuela pública estatal.

Recolección de información

Para la realización de la presente investigación se solicitó autorización a los directivos de las instituciones educativas participantes y se les explicó el objetivo de la investigación, así como los procedimientos que se llevarían a cabo. La recolección de información se realizó a través de un cuestionario alojado en *Google Forms*, dividido en seis secciones.

La primera sección describía el objetivo del cuestionario y solicitaba un correo electrónico al cual serían enviadas las respuestas obtenidas en dicho cuestionario. La segunda sección describía el consentimiento informado. Al final de dicha sección, los estudiantes debían marcar su aceptación para participar en la investigación y continuar en el formulario, mientras que, en caso de no aceptar, se finalizaba el cuestionario. Se destaca que 112 estudiantes ingresaron al enlace del cuestionario, no obstante, 109 estudiantes aceptaron el

consentimiento informado y respondieron el cuestionario completo, mientras que tres de ellos no aceptaron participar.

De la tercera a la quinta sección del formulario, se encontraba el instrumento de investigación, propiamente. En la última parte, es decir, en la sexta sección, se incluyó un mensaje de agradecimiento a los estudiantes por su participación. De igual manera, al finalizar el llenado del cuestionario, se envió vía correo electrónico a los estudiantes, una copia del formulario con sus respuestas para su verificación, para que, en caso de detección de una respuesta no deseada, los estudiantes tuvieran la posibilidad de modificarla en el lapso en el que estuviera abierto el cuestionario.

El formulario se distribuyó a toda la comunidad estudiantil de la Escuela Superior de Psicología, vía grupos de *WhatsApp*. Para ello, primero se hizo llegar el enlace del cuestionario a los profesores y jefes de grupo, para que a su vez, ellos lo enviaran a sus estudiantes a través de los grupos académicos formados en esta misma red social.

Consideraciones éticas

La presente investigación se apegó a lo dispuesto en los Principios Éticos de la American Psychological Association (APA) relacionados con los procesos de publicación e investigación con participantes humanos (American Psychological Association, 2010). De acuerdo con estos principios, se comunicó el consentimiento informado por escrito de manera digital (esto como parte de la primera sección del cuestionario en línea), tal como lo señala el Estándar 3.10, a través del cual se dio a conocer a los participantes: 1) el propósito de la investigación, la duración esperada y los procedimientos; 2) su derecho a retirarse antes, durante o después de iniciar su participación; 3) que no habría consecuencias esperables si decidían declinar o retirarse de la investigación; 4) los factores que pudieran influir en su voluntad de participar; 5) que no existían beneficios ligados a su participación en el estudio; 6) los límites de confidencialidad; 7) que no existían incentivos para la participación; 8) a quién contactar en caso de tener dudas sobre la investigación y los derechos de los participantes, así como información adecuada sobre la naturaleza, los resultados y las conclusiones de la investigación a fin de corregir cualquier información errónea que los participantes pudieran tener (Estándar 8.08); en caso de ser percatadas estas situaciones, las aclaraciones se dieron durante la recolección de datos. Dado que los participantes de la investigación eran alumnos, se siguieron ciertos pasos para protegerlos de las consecuencias adversas de declinar o retirarse del estudio (Estándar 8.04).

Análisis de datos

La depuración y el análisis de los datos se realizaron a través del programa Excel, en el cual se utilizó estadística descriptiva, en específico, frecuencias y porcentajes para describir las variables de estudio.

Resultados

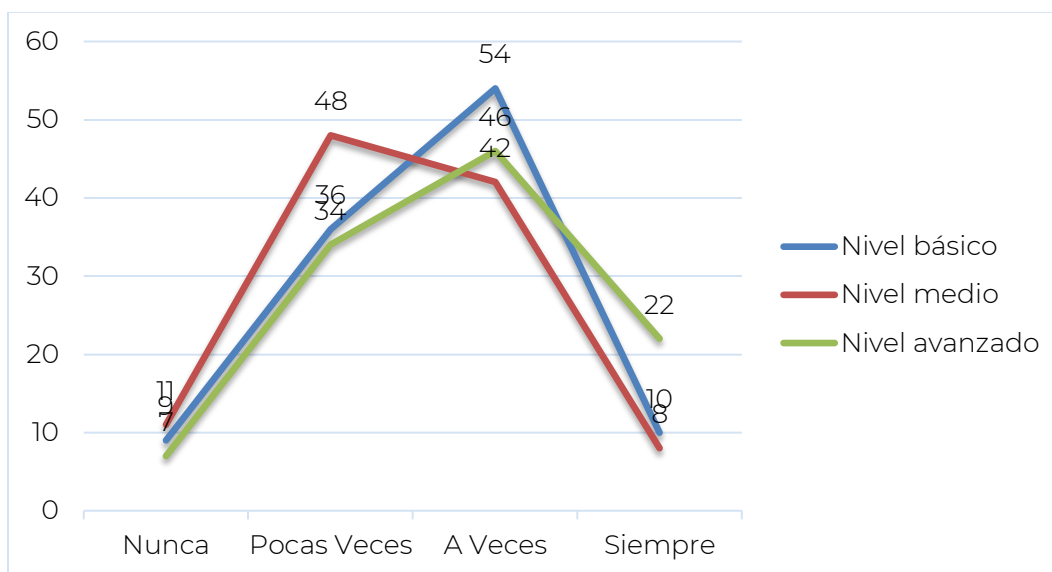
Los resultados obtenidos en la investigación se presentan en dos secciones: 1) Resultados relacionados con la competencia de comunicación, y 2) Resultados relacionados con la competencia de colaboración. En los dos casos se observaron tres niveles de competencias. El nivel básico se centra en la aplicación de las competencias en general; el nivel medio se enfoca en la competencia para poder resolver problemas escolares nuevos que se presentan; mientras el nivel avanzado es la competencia dentro de las normas de convivencia sociales y respetando a los demás.

Resultados relacionados con la competencia de comunicación

En este apartado se presentan los resultados obtenidos del cuestionario dentro de la sección comunicación, representado en figuras por niveles de competencia. Entre los principales resultados de la competencia *Participación en redes sociales para transmitir o compartir conocimientos, contenidos e información en estudiantes universitarios*, las mayores frecuencias (*a veces* y *siempre*) se concentraron en el nivel básico y avanzado; el primero se centra en la aplicación de la competencia en general, y el segundo está centrado en la competencia dentro de las normas de convivencia sociales y respetando a los demás. No obstante, en términos de la frecuencia de *siempre* se encontró que los estudiantes se encontraban mayormente en un nivel avanzado (F=22) (Figura 1).

Figura 1

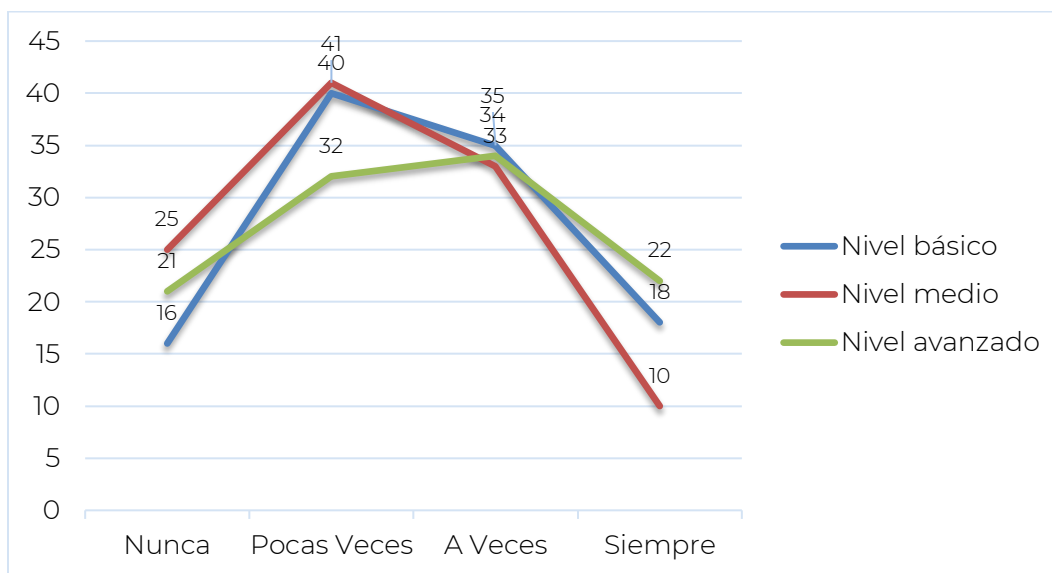
Participación en redes sociales para transmitir o compartir conocimientos, contenidos e información en estudiantes universitarios



En relación con la *Participación en videoconferencias para transmitir y compartir conocimientos, contenidos e información en estudiantes universitarios*, se encontró que en el nivel básico y avanzado se tuvieron las mayores frecuencias de *a veces* y *siempre*. No obstante, entre estos niveles no se encontraron diferencias importantes (Figura 2).

Figura 2

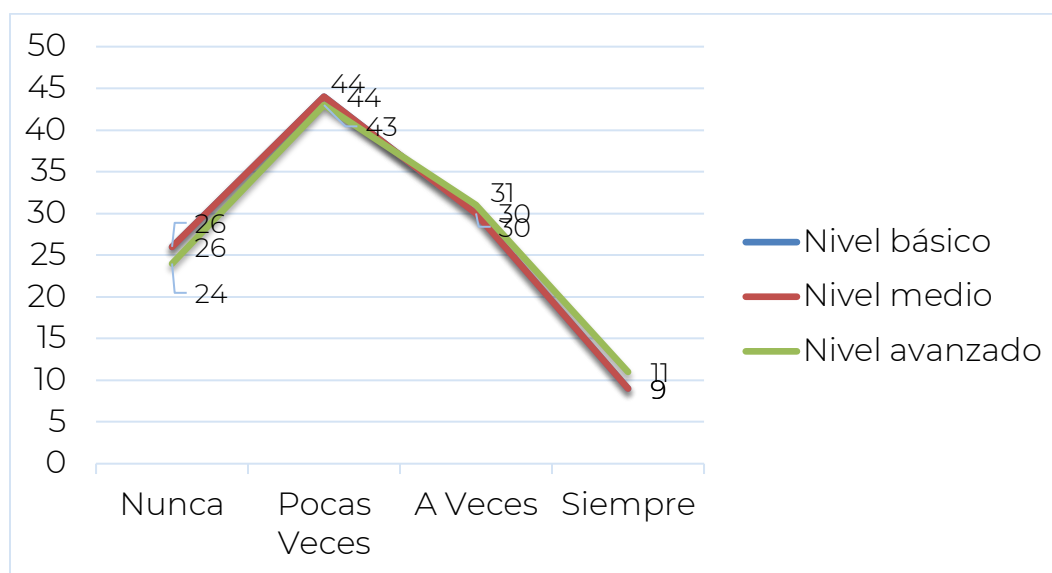
Participación en videoconferencias para transmitir y compartir conocimientos, contenidos e información en estudiantes universitarios



En términos de la competencia *Participación en comunidades en línea para transmitir y compartir conocimientos, contenidos e información en estudiantes universitarios*, se encontró que no existen diferencias entre las frecuencias de los niveles básico, medio y avanzado. En las tres competencias se observó un ligero crecimiento entre las frecuencias *nunca* y *pocas veces* para luego presentar un declive en las frecuencias *a veces* y *siempre*. Los mayores porcentajes se presentaron en la frecuencia *pocas veces* (Figura 3).

Figura 3

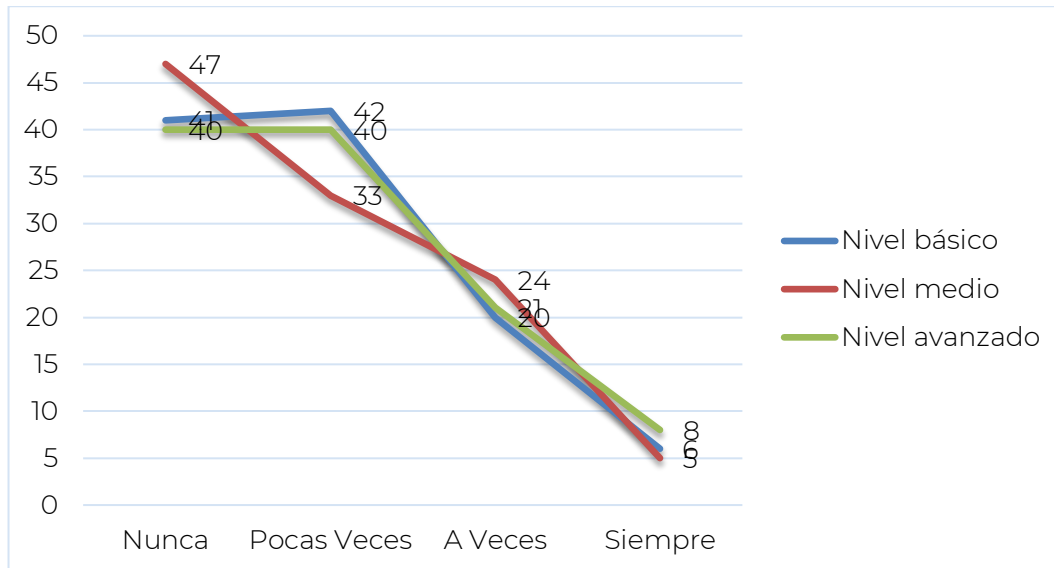
Participación en comunidades en línea para transmitir y compartir conocimientos, contenidos e información en estudiantes universitarios



Sobre la *Participación en blogs para transmitir y compartir conocimientos, contenidos e información en estudiantes universitarios*, se observó que no existían diferencias importantes en las frecuencias dentro de los tres niveles (básico, medio y avanzado). De igual manera, se aprecia que en los tres niveles existe un declive entre las frecuencias, por lo que los mayores porcentajes se presentaron en las frecuencias *nunca* y *pocas veces* (Figura 4).

Figura 4

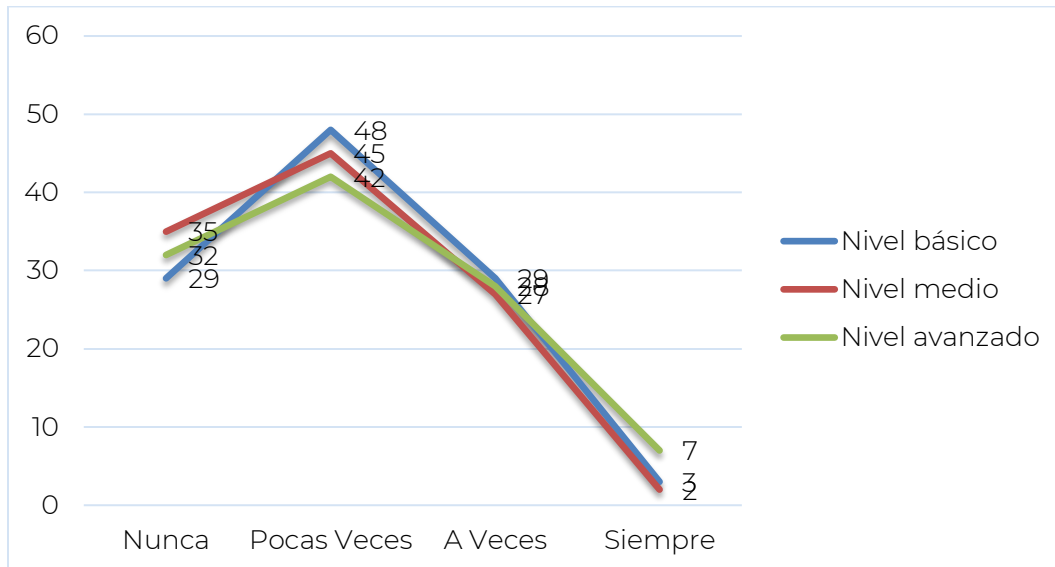
Participación en blogs para transmitir y compartir conocimientos, contenidos e información en estudiantes universitarios



En *Participación en páginas web para transmitir y compartir conocimientos, contenidos e información en estudiantes universitarios*, se observó que no hay diferencias importantes en las frecuencias, dentro de los tres niveles básico, medio y avanzado. En las tres competencias se observó un ligero crecimiento entre las frecuencias *nunca* y *pocas veces* para luego presentar un declive en las frecuencias *a veces* y *siempre*. Los mayores porcentajes se presentaron en la frecuencia *pocas veces* (Figura 5).

Figura 5

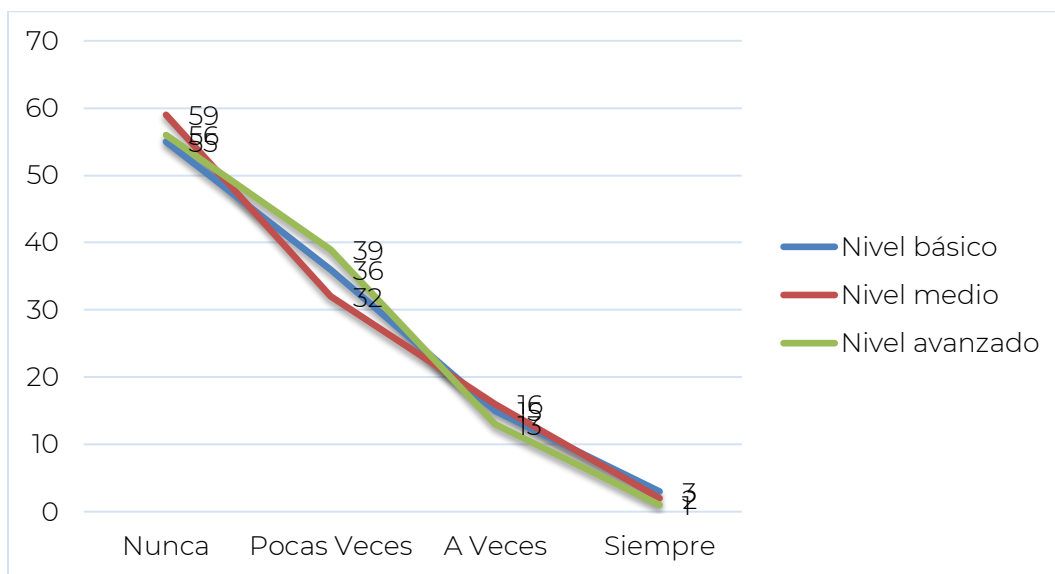
Participación en páginas web para transmitir y compartir conocimientos, contenidos e información en estudiantes universitarios



En la competencia *Participación en wikis para transmitir y compartir conocimientos, contenidos e información en estudiantes universitarios*, se observó que no existían diferencias importantes en las frecuencias dentro de los tres niveles (básico, medio y avanzado). Sin embargo, se aprecia que en los tres niveles existe un declive entre las frecuencias, por lo que los mayores porcentajes se presentaron en las frecuencias *nunca* y *pocas veces* (Figura 6).

Figura 6

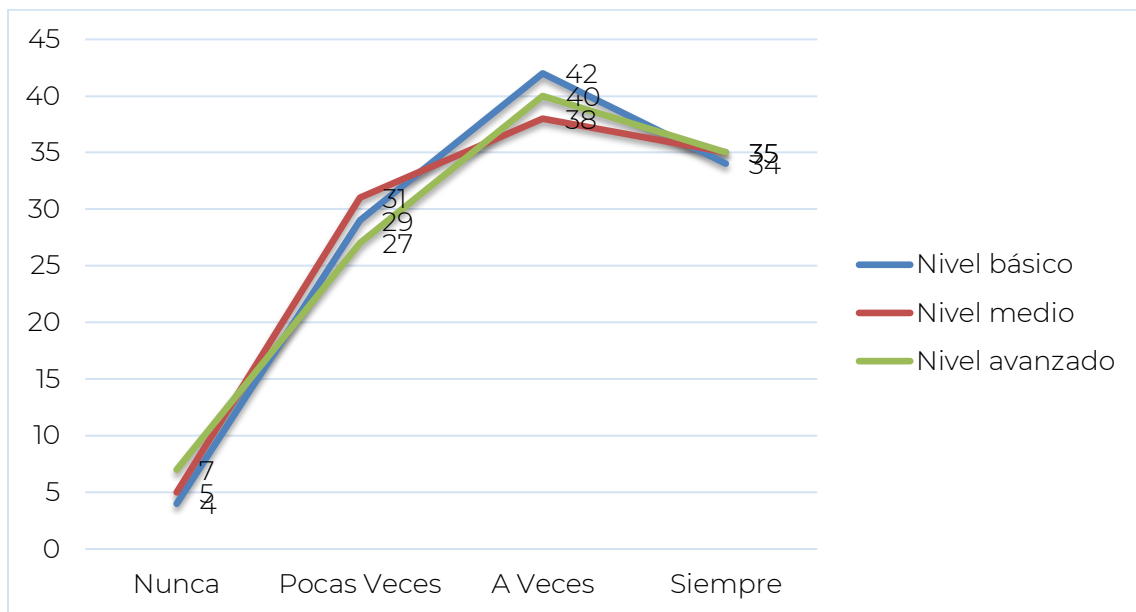
Participación en wikis para transmitir y compartir conocimientos, contenidos e información en estudiantes universitarios



Sobre la *Participación mediante mensajes instantáneos (WhatsApp, Messenger, Teams, etc.) para transmitir y compartir conocimientos, contenidos e información en estudiantes universitarios*, se observó que las frecuencias entre los niveles básico, medio y avanzado fueron semejantes. De igual manera, las frecuencias incrementaron de manera gradual en las respuestas *pocas veces* y *a veces*, y presentaron un pequeño declive en la respuesta *siempre* (Figura 7).

Figura 7

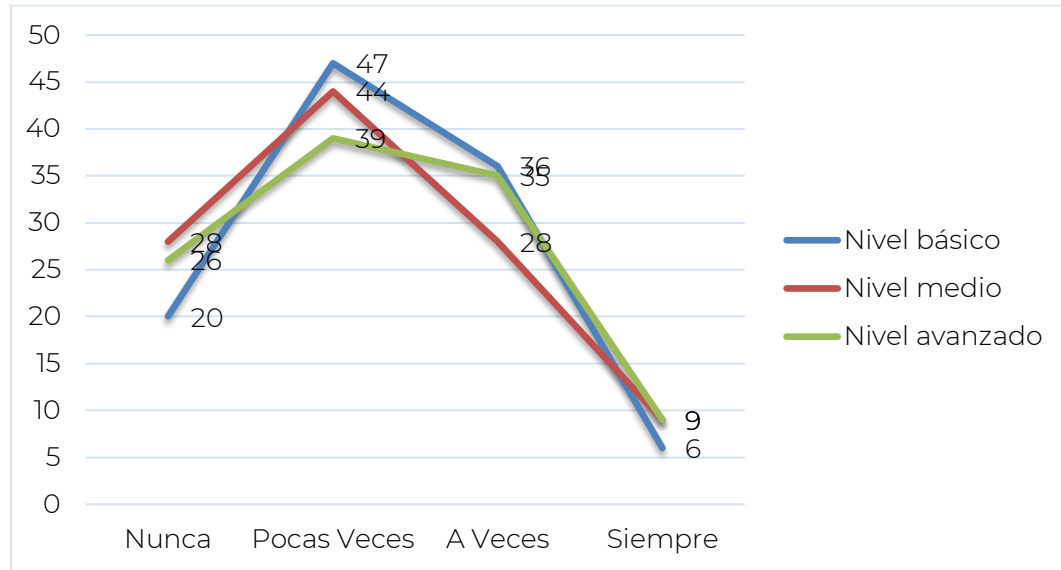
Participación mediante mensajes instantáneos para transmitir y compartir conocimientos, contenidos e información en estudiantes universitarios



Por otro lado, en la *Participación a través de correos electrónicos para transmitir y compartir conocimientos, contenidos e información en estudiantes universitarios*, se logró observar que no existían diferencias importantes en las frecuencias dentro de los niveles básico, medio y avanzado. En las tres competencias se logró apreciar un ligero crecimiento entre las frecuencias *nunca* y *pocas veces*; para luego presentar un declive en las frecuencias *a veces* y *siempre*. Los mayores porcentajes se presentaron en la frecuencia *pocas veces* (Figura 8).

Figura 8

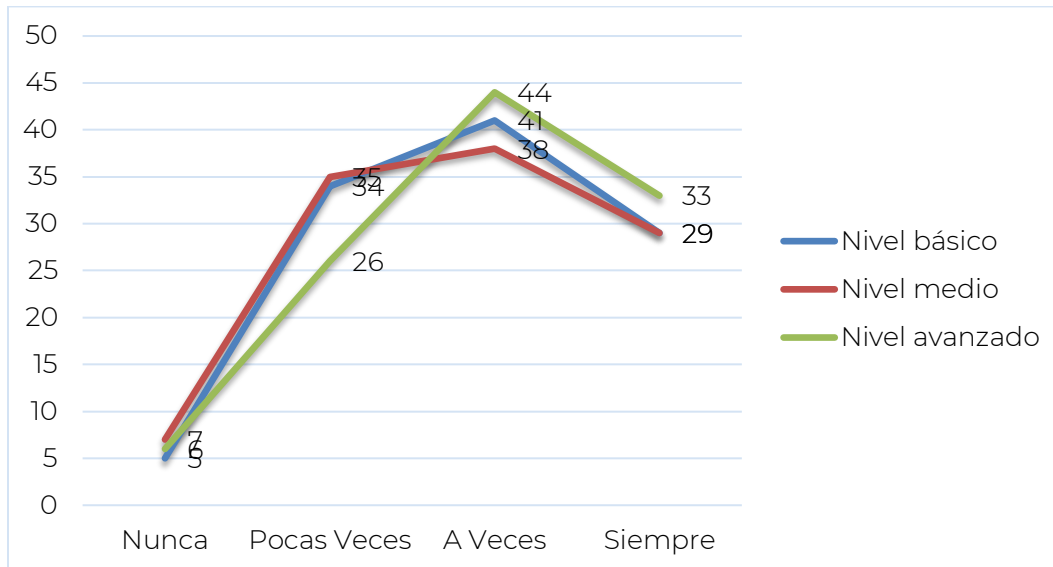
Participación a través de correos electrónicos para transmitir y compartir conocimientos, contenidos e información en estudiantes universitarios



Es posible apreciar que en la *Participación de grupos de redes sociales (WhatsApp, Messenger, Teams, etc.) para transmitir y compartir conocimientos, contenidos e información en estudiantes universitarios*, no existieron diferencias importantes en las frecuencias entre los niveles básico, medio y avanzado. De igual manera, las frecuencias incrementaron de manera gradual en las respuestas *pocas veces* y *a veces*, presentando un pequeño declive en la respuesta *siempre* (Figura 9).

Figura 9

Participación a través de grupos de redes sociales para transmitir y compartir conocimientos, contenidos e información en estudiantes universitarios

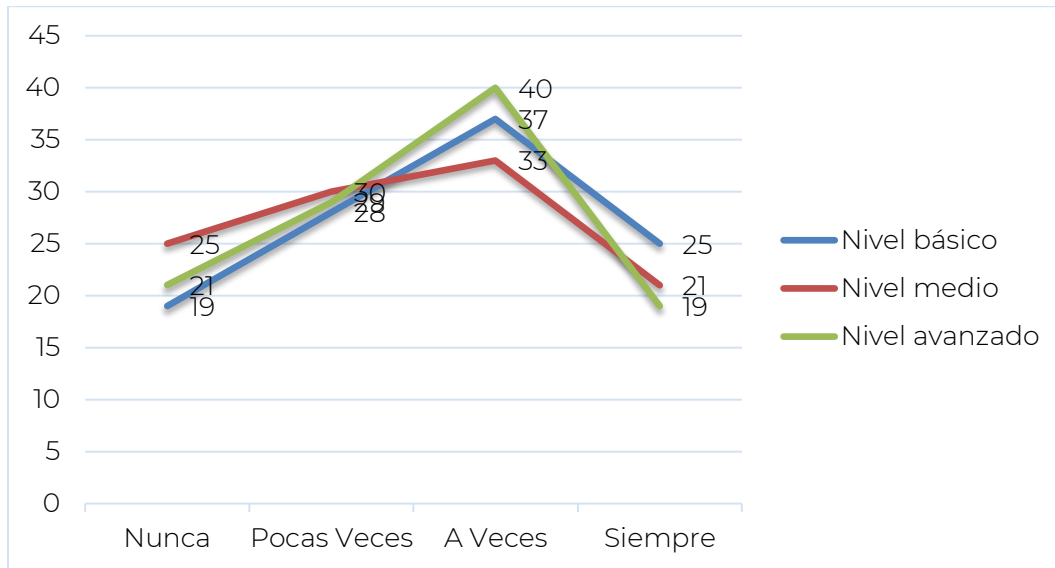


Resultados relacionados con la competencia de colaboración

Dentro de este apartado se presentan los resultados obtenidos del cuestionario dentro de la sección colaboración, representado en figuras por niveles de competencia. Entre los principales resultados de la competencia *Colaboración con equipos de trabajo para generar documentos, archivos y otros materiales en carpetas colaborativas en línea en estudiantes universitarios*, se encontró que no existían diferencias importantes en las frecuencias, dentro de los niveles básico, medio y avanzado. De igual manera, las frecuencias tendieron a incrementar de manera gradual en las respuestas *pocas veces* y *a veces*, presentando un pequeño declive en la respuesta *siempre* (Figura 10).

Figura 10

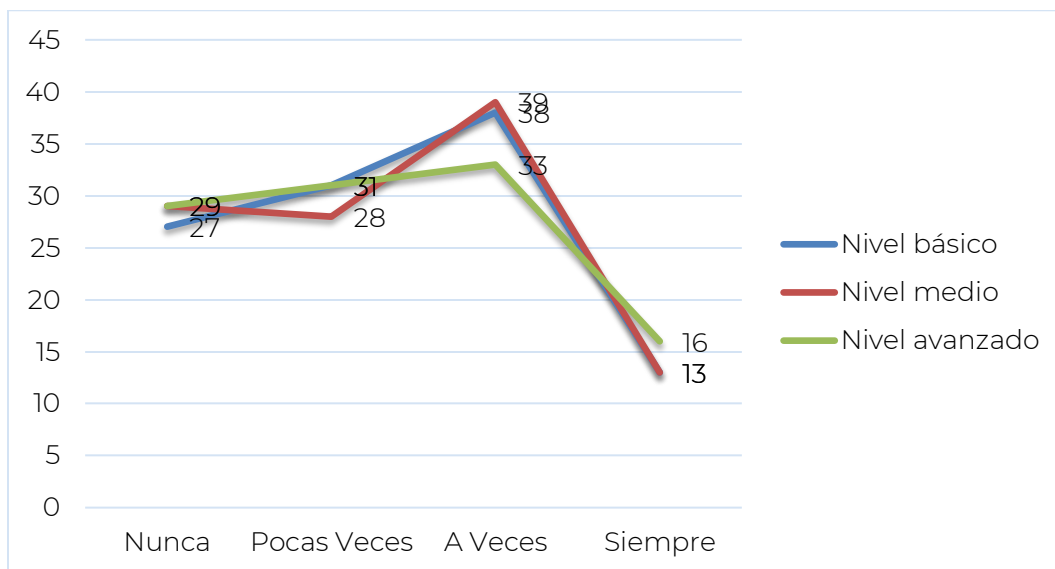
Colaboración con equipos de trabajo para generar documentos, archivos y otros materiales en carpetas colaborativas en línea en estudiantes universitarios



De similar manera, en la competencia *Colaboración con equipos de trabajo para producir videos y compartirlos en línea en estudiantes universitarios* no se encontraron diferencias significativas en las frecuencias entre los niveles básico, medio y avanzado. Las mayores frecuencias se encontraron en las respuestas *a veces* en los niveles básico y medio (Figura 11).

Figura 11

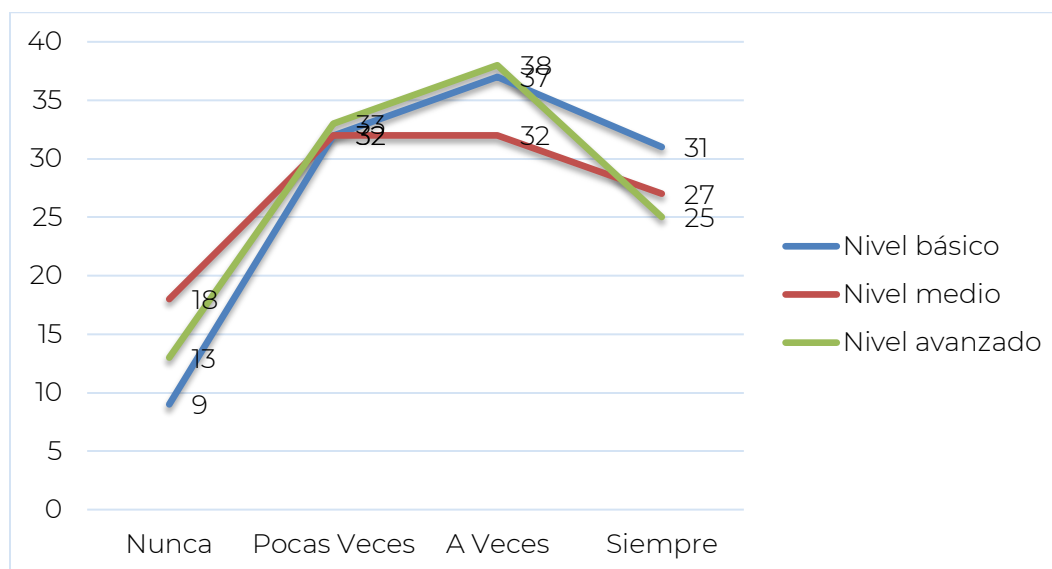
Colaboración con equipos de trabajo para producir videos y compartirlos en línea en estudiantes universitarios



En cuanto a la *Colaboración con equipos de trabajo para producir diapositivas y compartirlas en línea en estudiantes universitarios*, no se encontraron diferencias significativas en las frecuencias entre los niveles básico, medio y avanzado. Las frecuencias incrementaron de manera gradual en las respuestas *pocas veces* y *a veces*, a excepción del nivel medio, que se mantuvo con la misma frecuencia en *pocas veces* y *a veces*. En los tres niveles se identificó un ligero declive en la respuesta *siempre*. Las mayores frecuencias se encontraron en *a veces* (Figura 12).

Figura 12

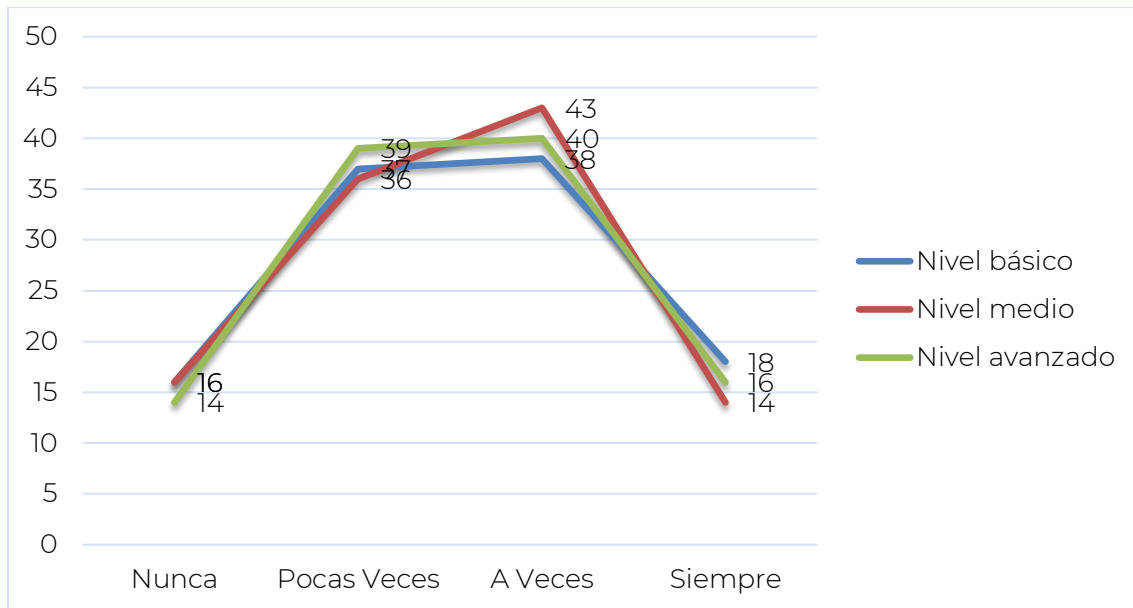
Colaboración con equipos de trabajo para producir diapositivas y compartirlas en línea en estudiantes universitarios



Asimismo, en la *Colaboración con equipos de trabajo para producir infografías y compartirlas en línea en estudiantes universitarios* no se encontraron diferencias importantes en las frecuencias entre los niveles básico, medio y avanzado, ya que fueron semejantes. Las frecuencias incrementaron de manera gradual en las respuestas *pocas veces* y *a veces*. Y presentaron un declive pequeño en la respuesta *siempre*. Las mayores frecuencias se encontraron concentradas en *pocas veces* y *a veces* (Figura 13).

Figura 13

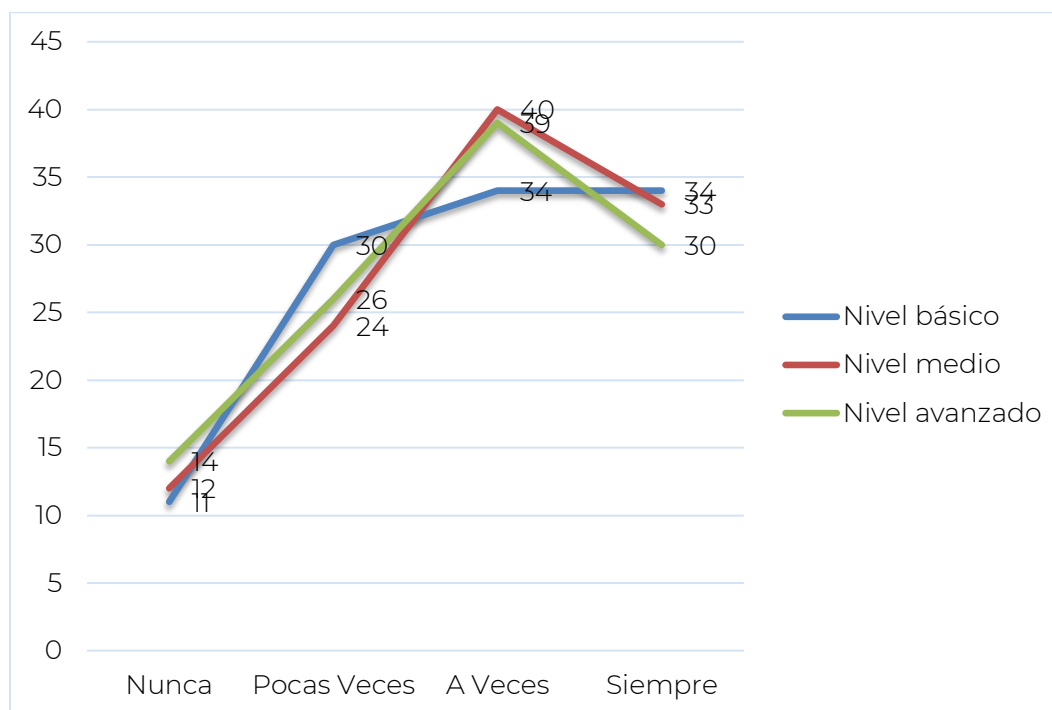
Colaboración con equipos de trabajo para producir infografías y compartirlas en línea en estudiantes universitarios



En lo que respecta a la *Colaboración compartiendo o transmitiendo conocimientos, contenidos e información a través de grupos en redes (WhatsApp, Telegram) en estudiantes universitarios*, se observó que las frecuencias entre los niveles básico, medio y avanzado fueron semejantes. De igual manera, las frecuencias incrementaron de manera gradual en las respuestas *pocas veces* y *a veces*. Y presentaron un pequeño declive en la respuesta *siempre*. Las mayores frecuencias se concentraron en *a veces* (Figura 14).

Figura 14

Colaboración compartiendo o transmitiendo conocimientos, contenidos e información a través de grupos en redes en estudiantes universitarios



Discusión y conclusiones

El estudio realizado se llevó a cabo con la finalidad de identificar aquellas competencias digitales de comunicación y colaboración en los estudiantes universitarios durante las actividades educativas realizadas en línea por la pandemia por COVID-19. Lo anterior, debido a que se han realizado pocos estudios que caractericen las competencias *comunicación* y *colaboración* de los estudiantes en línea y, específicamente, existen pocos datos durante el contexto de la pandemia.

Era, asimismo, necesario analizar dichas competencias con las que cuentan los estudiantes para lograr identificar las limitaciones y apoyar en el diagnóstico que ayude a configurar una estrategia dirigida a dichos estudiantes para que estos adquieran las habilidades dentro de su programa de estudios y sean competentes a la hora de utilizarlas en actividades educativas. De manera general, los principales resultados de este estudio permiten afirmar lo siguiente:

En las competencias analizadas no existieron diferencias importantes entre los tres niveles (básico, medio y avanzado). Esto nos permite definir que los estudiantes tienen competencias semejantes en los tres niveles (competencias en general, en la competencia para resolver problemas escolares nuevos que se presentan, y competencia dentro de las normas de convivencia sociales y respetando a los demás).

A pesar de que existen perfiles homogéneos en los tres niveles, hay competencias de comunicación que los estudiantes dominan más que otras, como son las de redes sociales y mensajes instantáneos. Esto es posible determinarlo debido a que existe un mayor porcentaje en las frecuencias *a veces* y *siempre*, mientras que en otras existe un dominio medio.

Pese a que existen perfiles homogéneos en los tres niveles, hay competencias de colaboración que los estudiantes dominan más que otras, como la generación de documentos en carpetas compartidas, producir videos y diapositivas, así como las de redes sociales. Esto, de igual manera que en la competencia de comunicación, se determinó debido a que existe un mayor porcentaje en las frecuencias *a veces* y *siempre*, mientras que en otras existe un dominio medio.

Con los resultados encontrados y descritos anteriormente es posible dar veracidad a lo documentado por Chiecher (2020), quien dentro de su investigación hizo mención de que los jóvenes, pese a que tienen dominio con la tecnología y a pesar de ser considerados hábiles en ella, carecen de competencias para poder sacar el mejor provecho, porque es importante recordar que una cosa es hacer uso de la tecnología y otro saber usar la tecnología a nuestro favor. Se considera que esos resultados encontrados fueron a consecuencia de que los estudiantes pasan más tiempo utilizando las redes sociales, por ello se encontraron muy competentes en redes. De igual manera, otras actividades en las que los estudiantes fueron competentes generalmente se relacionaron con prácticas que se refuerzan comúnmente en las aulas como producir videos y diapositivas.

Sin embargo, se pueden definir a los estudiantes poco competentes en algunas actividades que engloban a los *blogs*, *wikis*, páginas *web* y comunidades en línea, mientras que son medianamente competentes en actividades que engloban el uso de videoconferencias, además de que en algunas son bastante competentes por su reiterado manejo como lo son las redes sociales y mensajes instantáneos. Si se considera el tiempo que han estudiado en línea por la pandemia, se esperaría que los estudiantes hubieran incrementado algunas de sus competencias de comunicación y colaboración. Sin embargo, pese al cambio de estudio de la modalidad presencial a la virtual, y además de cursar en el primer semestre una materia encaminada a desarrollar dichas competencias, sigue siendo notorio que no se han desarrollado suficientes competencias digitales en diversos escenarios,

por lo que se tendría que capacitar a los estudiantes en el dominio de las competencias que aún no han logrado desarrollar.

Respecto a lo mencionado, Román & Román (2019), sostienen que lo que se aborda en el nivel superior no es suficiente para enfrentar exitosamente cualquier tarea, ya que se requiere una alfabetización digital la cual promueva el desarrollo de las competencias no solo en los estudiantes sino también en los profesores.

Por otro lado, se destacan algunas limitaciones de este trabajo. La primera es referente a la muestra que en este estudio fue pequeña (112). Es por ello que en futuras investigaciones sería recomendable ampliar la muestra de estudiantes en otras facultades de la universidad o en otras universidades, que muestren algunas diferencias debido al contexto, la especialidad o carrera con la finalidad de contrastar resultados, obteniendo con ello diferencias y semejanzas. También se considera una limitante que el cuestionario fue basado en percepciones. Es decir, que los estudiantes mismos evaluaron sus competencias. Por lo tanto, para futuras investigaciones se recomienda desarrollar un instrumento el cual permita evaluar sus habilidades en los tres niveles.

Finalmente, se recomienda capacitar a los estudiantes dentro del plan de estudios, abordando dentro de la competencia de colaboración las videoconferencias y comunidades en línea, así como también *blogs*, *páginas web* y *wikis*. Mientras que en la competencia de comunicación es necesario reforzar la producción de infografías de manera colaborativa

Referencias

- Álvarez-Flores, E. P., Núñez-Gómez, P., & Rodríguez Crespo, C. (2017). Adquisición y carencia académica de competencias tecnológicas ante una economía digital. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 540–559.
- American Psychological Association. (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (6 ed.). El Manual Moderno.
- Chiecher, A. C. (2020). Competencias digitales en estudiantes de nivel medio y universitario. ¿Homogéneas o heterogéneas? *Praxis Educativa*, 24(2), 1–14. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240208>
- Chiecher, A. C., & Melgar, M. F. (2018). ¿Lo saben todo? Innovaciones educativas orientadas a promover competencias digitales en universitarios. *Apertura*, 10(2), 110–123. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n2.1374>
- Comisión Europea. (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente: un marco de referencia europeo. Luxemburgo.
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3–24.
- Esteve-Mon, F. M., Gisbert-Cervera, M., & Lázaro-Cantabrana, J. L. (2016). La Competencia digital de los futuros docentes: ¿Cómo se ven los actuales estudiantes de educación? *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55(2), 38–54.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. European Commission.
- García-Valcárcel, & Muñoz-Repiso, A. (2016). Las competencias digitales en el ámbito educativo. *Repositorio Documental Gredos*, 1–34.
- Hargittai, E. (2005). Survey measures of web-oriented digital literacy. *Social Science Computer Review*, 23 (3), 371–379. <https://doi.org/10.1177/0894439305275911>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill.
- Laurente-Cárdenas, C. M., Rengifo-Lozano, R. A., Asmat-Vega, N. S., & Neyra-Huamani, L. (2020). Desarrollo de competencias digitales en docentes universitarios a través de entornos virtuales: experiencias de docentes universitarios en Lima. *Eleuthera*, 22(2), 71–87. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.5>
- Maguiña, C., Gastelo, R., & Tequen, A. (2020). El nuevo Coronavirus y la pandemia del COVID-19. *Revista Médica Herediana*, 31(2), 125–131. <https://doi.org/10.20453/rmh.v31i2.3776>
- Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas aprender a colaborar, comunicarse, a participar, a aprender* (Vol. 1). Graó Barcelona.

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67–80.

Rodríguez, H., Restrepo, L. F., & García, G. (2017). Habilidades digitales y uso de teléfonos inteligentes (smartphones) en el aprendizaje en la educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 126–142.

Román, R., & Román, J. C. (2019). Competencias digitales en estudiantes de educación superior. *Revista Global de Negocios*, 7(2), 25–36.

Unesco (2011). *Quality education in the digital age: An opportunity for cooperation for UNESCO in Latin America and the Caribbean*. OREALC. <https://www.un.org/en/ecosoc/newfunct/pdf/4.digital.age.education.pdf>

Vázquez-Cano, E., Reyes, M., Colmenares, L., & López, E. (2017). Competencia digital del alumnado de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Opción*, 33(83), 229–251.

Zempoalteca, B., Barragán, J. F., González, J., & Guzmán, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura*, 9(1), 80–96. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n1.922>

Capítulo 8. Hábitos de estudio para el trabajo escolar en casa durante la pandemia por COVID-19 en estudiantes universitarios

Martha Patricia Quevedo Fuentes

ORCID: 0000-003 4997 6197

Felipe Reyes Vélez

Karen Adela Martínez Barrón



Quevedo Fuentes, M. P., Reyes Vélez, F., & Martínez Barrón, K. A. (2023). Hábitos de estudio para el trabajo escolar en casa durante la pandemia por COVID-19 en estudiantes universitarios. En B. Velázquez Gatica & J. G. Flores Mejía (Coords.), *Desafíos y avances de la vida universitaria* (pp. 152-167). Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb17>

Resumen

La investigación tuvo como objetivo identificar los cambios de hábitos de estudio en universitarios al pasar de la modalidad presencial a la virtual. La metodología se basó en un enfoque cuantitativo y descriptivo. Se realizó un cuestionario a estudiantes de diferentes universidades. En el estudio se concluye que los hábitos de estudio se llevaron a cabo con mayor frecuencia en la modalidad presencial que en la modalidad virtual.

Introducción

La pandemia del COVID-19 provocó un cambio significativo en la rutina de las personas, generando alteraciones en la educación (Britez, 2020) y, a su vez, en los hábitos de los estudiantes. Los hábitos de estudio son estrategias o técnicas que utilizan los estudiantes para adquirir conocimiento eficaz. Sánchez (2002 citado por Mondragón et al., 2017) considera que los hábitos de estudio son modos de constante actuación que utilizan los estudiantes ante los nuevos contenidos, para conocerlos, comprenderlos y así aplicarlos posteriormente. Siendo así que el hábito de estudio es el conjunto de todas las acciones mentales que debe poseer y dominar cualquier estudiante para mejorar el aprendizaje (Galindo & Galindo, 2010).

Por lo tanto, los hábitos de estudio son importantes, ya que permiten al universitario ser capaz de crear sus propios aprendizajes de manera más autónoma adaptándose a la educación a distancia. La importancia de adquirir hábitos de estudio no solo es para afrontar proyectos inmediatos de estudio, sino en función de internalizarlos con el fin de aplicarlos ante nuevas actividades de aprendizaje (Maddox, citado por Enríquez et al., 2015) y nuevos escenarios como los que se gestaron durante la pandemia. Mondragón et al., (2017) considera que los hábitos de estudio requieren fuertes cantidades de esfuerzo, dedicación y disciplina. Sin embargo, si no se tienen hábitos de estudio funcionales puede ser perjudicial para los universitarios.

A nivel internacional, con respecto al cambio de la modalidad presencial a la modalidad virtual en los estudiantes universitarios, la pandemia ocasionó importantes retos al inicio. Ordorika (citado por Herrera-Robaina et al., 2021) hace mención que la encuesta *International Association of Universities* arrojó que el 60% de las Instituciones de Educación Superior (IES) incrementaron en la modalidad virtual de aprendizaje y colaborativo en línea, como alternativas a la modalidad presencial. Casi todas las IES reportaron que el COVID-19 afectó la enseñanza-aprendizaje, y que la educación en línea sustituyó a la presencial, ya que pocas universidades trabajaban en la modalidad virtual, siendo Cuba el país que contaba con universidades en donde tenían décadas trabajando en la modalidad virtual.

A su vez, la pandemia por COVID-19 condujo a que en la modalidad virtual las diferentes instituciones de educación superior se plantearan un nuevo paradigma, a través del desarrollo de conocimientos y herramientas necesarias para aprovechar la diversidad, la convergencia de culturas, la gran cantidad de información disponible y nuevos descubrimientos que aportan la ciencia y la tecnología. Por lo tanto, si el estudiante no cuenta con una base sólida de hábitos de estudio, esta carencia impacta negativamente en las actividades que lleve a cabo tanto en su formación académica como en lo personal y profesional (Perrenod citado por Mondragón et al., 2017).

Partiendo de lo anterior, se tiene como antecedentes de este trabajo, la investigación sobre hábitos realizada por Téllez (citado por Torres et al., 2009) en donde se reportaron resultados poco satisfactorios, ya que los estudiantes que asistían a las universidades de manera presencial no contaban con hábitos funcionales de aprendizaje ni con lugares fijos para estudiar, así como también tenían malos hábitos de descanso y pocas veces preguntaban cuando no entendían.

Además, en la investigación de Picasso et al. (2015) se encontró que los estudiantes leían ocasionalmente, siendo el hogar el lugar más frecuente para realizar lecturas, mientras que la biblioteca obtuvo un nivel relativamente bajo. Asimismo, el resultado global de hábitos de estudio obtuvo un nivel bajo, hallándose puntajes negativos elevados: entre 54% y 42%, en las cuatro dimensiones que se evaluaron: hábitos de concentración, distribución del tiempo y relaciones sociales durante el estudio; técnicas para leer y tomar apuntes; y, hábitos y actitudes generales de trabajo.

Otro trabajo sobre los hábitos de estudio en universitarios es el de Castillo de León & Méndez (2016) en donde el objetivo principal fue analizar los hábitos de estudio de 60 estudiantes, quienes respondieron el inventario de estilo de aprendizaje y orientación motivacional (EDAOM). En los resultados se encontró que el 23% de los universitarios tuvieron diagnóstico de urgente, lo que significa, que necesitaban apoyo inmediato, debido a que tenían baja capacidad de aprendizaje y sus técnicas de estudio eran mínimas, el 31% tenían diagnóstico satisfactorio, es decir, que el estudiante utilizaba de manera regular las técnicas y estrategias de estudio, y el 46% necesitaba de apoyo regular en la capacidad de aprendizaje.

Herrera-Robaina et al., (2021) en la investigación llamada *La educación a distancia, desarrollada en las ciencias médicas en tiempos de COVID-19*, realizó un estudio descriptivo y transversal, aplicando un cuestionario a 29 estudiantes del curso 2020-2021, de segundo año de la universidad. Entre sus resultados se encontró que 25 estudiantes (86.2 %) expresaron motivación por la carrera. Los factores ambientales son favorables en el 79.31 % de los casos, las obligaciones familiares afectaron al 13,79 %. El 89% dedicaba cinco horas o menos al estudio,

solo siete estudiantes (24,13 %) elaboraron un horario para ello, y el 44.82 % no concluyó a tiempo las actividades orientadas. Los indicadores de eficacia en la lectura también mostraron resultados negativos. Los métodos y estrategias más empleados fueron los resúmenes y toma de notas. El mayor porcentaje obtenido fue del 93.10 % en donde los estudiantes refirieron dificultades en la comunicación profesor-alumno para aclarar dudas. Los autores concluyeron que los estudiantes de segundo año de la carrera de medicina poseen componentes motivacionales favorables al estudio, pero evidencian dificultades.

Por otra parte, Chiecher et al., (2009) realizaron una comparación entre los hábitos de estudio en modalidad virtual y presencial. Los hábitos que se estudiaron fueron: la organización de tiempo, organización de material y planificación de las materias a estudiar. Los resultados de esta comparación fueron favorables para los estudiantes de la modalidad virtual ya que los hábitos mencionados obtuvieron altos puntajes en este grupo. Uno de ellos fue la organización de tiempo y el ambiente, el cual mostró que los universitarios obtienen mejores resultados llevando a cabo dichos hábitos de estudio de modo virtual. Los estudiantes de modalidades presenciales carecen de ciertos hábitos funcionales, ya que existen hábitos favorables para el aula virtual. Por lo tanto, es importante mencionar que, de acuerdo con lo encontrado, los hábitos se fortalecen más en la modalidad virtual.

Durante los últimos años, el cambio de la modalidad presencial a la modalidad virtual ha impactado en el entorno educativo ya que se construyeron y utilizaron nuevos escenarios y requerimientos para el aprendizaje. La modalidad virtual ha sido favorable siempre y cuando los universitarios tengan o adquieran hábitos de estudio. Como antecedentes de trabajos realizados sobre los hábitos de estudio en tiempos de pandemia, se cuenta con la investigación realizada por López & Cruz (2022), en la cual un 80% de estudiantes reconoce que hubo cambios positivos en los hábitos de estudio, como en la planeación, organización y control a partir del uso adecuado de las herramientas tecnológicas, identificando que debido a la educación en línea invierten mayor cantidad de horas para los estudios.

Por otro lado, los resultados documentados en la investigación de Britez (2020) aclaran que se han tomado las medidas necesarias para no perder el año escolar debido a pandemia por COVID, pero esto ha sacado a la luz aspectos importantes que deberían mejorarse para impartir y tomar clases a distancia haciendo uso de las herramientas y hábitos funcionales que promuevan el aprendizaje en la universidad.

Con base en las investigaciones anteriores, se observa que se han documentado los hábitos de estudio en los universitarios, tanto antes de la pandemia como después de la pandemia. Sin embargo, existen pocos trabajos en donde se haya hecho una comparación de estos hábitos antes y después de la pandemia, con el propósito de identificar cuáles son los

hábitos que han sido más funcionales en una y otra modalidad educativa. Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo fue identificar los cambios de hábitos de estudio en los universitarios al pasar de la modalidad presencial a la virtual debido a la pandemia por COVID-19.

Justificación

La investigación acerca de los *Hábitos de estudio para el trabajo escolar en casa durante la pandemia por COVID-19 en estudiantes universitarios* es de fundamental interés, ya que permitirá observar de manera más clara, tanto los beneficios y los conflictos que la pandemia causó en los universitarios. Así como los hábitos que ellos necesitaban adquirir para poder adaptarse a las nuevas condiciones académica. Esta investigación beneficiará de manera institucional, tanto a los universitarios y a los docentes, para poder implementar nuevas estrategias que beneficien la adquisición de hábitos de aprendizaje para la modalidad virtual.

Mientras tanto, Rocha et al. (2021) recomiendan modelos pedagógicos innovadores en estos entornos formativos digitales. Estas observaciones se relacionan con lo afirmado por Africano & Anzola, (2018) sobre la incorporación de la tecnología educativa al acto virtual, la cual contribuye significativamente en la formación de los profesionistas, por las restricciones que se derivan de la imposibilidad de asistencia a la tradicional aula de clases.

Marco referencial

Hábitos de estudio

El término nos lleva a indagar de manera concreta sobre: hábito y estudio, ya que es importante hacer una diferenciación entre ambos. El hábito, en sentido etimológico, es la manera usual de ser y, por extensión, el conjunto de disposiciones estables que, al confluir la naturaleza y la cultura, garantizan una cierta constancia de nuestras reacciones y conductas (Dominguez, 2018).

Es importante saber sobre los hábitos desde el punto de vista psicológico. Olivares (2021) hace mención desde la perspectiva del aprendizaje social. En el aprendizaje social, los hábitos se forman por observación e imitación del modelo, cuya conducta ha sido reforzada y el observador deseoso de recibir la misma recompensa, la imita. Por lo tanto, se concluye que los

hábitos son acciones que el ser humano elige adquirir ya sea de forma consciente o inconsciente.

Por otro lado, el estudio se puede definir como un proceso de aprendizaje que permite obtener nuevo conocimiento o reafirmarlo. El estudio tiene relevancia dependiendo el contexto en el que se encuentre el estudiante. Para ello necesita disposición de *querer saber* y utilizar diferentes herramientas. Para Olivares (2021) el estudio es un esfuerzo que pone el entendimiento aplicándose a conocer algo, o como el trabajo empleado en aprender y cultivar una ciencia o arte. Así, para Belaunde (1994 citado por Ly, 2018), es el modo como el individuo se enfrenta cotidianamente a su quehacer académico. Es decir, cómo emplea las técnicas, métodos, tiempo y lugar.

Los hábitos de estudio son un buen predictor del éxito académico, que exige a la mayoría de los educandos mejorar las estrategias de aprendizaje (Enríquez et al., 2015). Mondragón et al. (2017) considera que los hábitos de estudio son aquellos métodos y estrategias que una persona suele emplear para abordar contenidos de aprendizaje, los cuales implican esfuerzo, dedicación y disciplina, además de tener en cuenta las expectativas y motivaciones que genera el deseo de aprender.

Para Sánchez (2017 citado por Dominguez, 2018), los principales hábitos pueden ser: sacar tajada del tiempo de estudio, conseguir condiciones idóneas, eliminar elementos perturbadores, plantear de manera eficaz el trabajo, escoger correctamente las fuentes de información, presentar de manera adecuada los resultados, dominar técnicas de observación, atención, concentración y relajación. Para Pozar (citado por Gutiérrez, 2019), el hábito de estudio es una profesión o un oficio, en el cual se realiza la acción de aprender. Para este fin se establecen actividades, acciones o actos cotidianamente que reciben el nombre de hábitos de estudio.

Formación de los hábitos

Es importante entender de qué manera se da la internalización de las funciones psicológicas superiores, la cual dará hincapié a la formación de los hábitos. La teoría sociocultural de Vygotsky plantea el proceso de internalización para la formación de funciones psicológicas superiores. Picasso et al. (2015) expresaron que Vygotsky consideraba la internalización como un proceso de autoconstrucción y reconstrucción psíquica. La internalización de las funciones psicológicas superiores se da primero cuando existe la interacción con las personas que rodean a un individuo. Es decir, a nivel interpersonal. Después ocurre de manera interna, donde un individuo se apropia de acciones, lenguajes y signos para

realizar ciertas actividades que en algún momento se convertirán en un hábito. El estudiante ya está realizando una internalización que comenzó desde lo externo y hasta convertirse en algo interno.

Vygotsky describió la socio-historia, donde lo exterior tiene relevancia para la formación de funciones psicológicas superiores, ya que él consideraba que el contexto que se habitaba era mucho más amplio de lo que parecía. De acuerdo con todo el proceso de aprendizaje, comienza desde lo externo, con las familias, grupos, sectas etc. Cómo se perciben o se realizan los hábitos será diferentes para cada individuo, ya que dependerá de la sociocultura en la que se habite según sus creencias, valores, educación, historia. Los hábitos no serán los mismos de una sociedad urbana a una sociedad rural porque cada una conlleva sus propias características, reglas y formas para desarrollar sus actividades.

De acuerdo con lo anterior, el concepto de socio-historia de Vygotsky se asemeja a la de Bandura, quien a *lo externo* lo llamaba *entorno inmediato* (medio ambiente). Bandura integró dicho factor como uno de las más importantes para que el estudiante cree sus hábitos. El universitario hará uso de lo visual, como observar al mediador o alguien que sea cercano y así, cuando se le presente la oportunidad, imitará dichas acciones que, si son constantes, se convertirán en nuevos hábitos, pero los teóricos conductistas no negaban que existiera esta parte interna.

Por otro lado, Skinner expresó que las personas no experimentaban la conciencia o las emociones, sino que esto lo hacía el cuerpo. También dijo que los pensamientos son conductas provocadas por otro estímulo (como el ambiente) y esto lleva a una respuesta, la cual tendrá un efecto en el universitario. La perspectiva de cada teoría permite entender la relevancia que tiene lo externo en el ser humano. Cabe decir que el tutor, los padres o un docente forman parte fundamental de lo externo.

Las tres teorías concuerdan que estas figuras siempre se han considerado como modelos a seguir, o guías, y han sido la motivación o los que brindan esa motivación a los universitarios. Esto puede considerarse sustancial para que se dé la internalización, que es lo externo a lo interno, como decía Vygotsky. Para Carrillo et al. (2009) la motivación es aquella actitud interna y positiva frente al nuevo aprendizaje. Es lo que mueve al sujeto a aprender. Es, por tanto, un proceso endógeno.

Tener motivación es poseer esos impulsos internos como el interés o gusto de realizar hábitos de estudio que están por comenzar o continuar, y que le causan emoción o placer al estarlos haciendo mientras aprende o conoce algo nuevo. A esto se le llama motivación intrínseca (MI). Ahora bien, la motivación extrínseca (ME) se basa en que el universitario se

encuentra motivado por aspectos externos, y no basado en la satisfacción que le provea el solo hecho de aprender. En la ME el incentivo es obtener algo a cambio, como premios y refuerzos, o que el universitario busque razones para realizar los hábitos guiándose por experiencias externas pasadas que le fueron favorables en su estudio.

Por lo tanto, la internalización de la ME se da cuando el universitario se permite identificar situaciones externas y, sobre todo, decidir por sí mismo realizar aquellas conductas para aprender. En conclusión, la formación de hábitos depende del contexto histórico, como decía Vygotsky, en el que un individuo se encuentre. Sin embargo, no solo se dan procesos de formación de hábitos sino de modificación de hábitos cuando las circunstancias del contexto también se modifican.

En nuestro contexto, la modificación de nuestros entornos sucedió cuando el COVID-19 causó *un antes y un después* en todos los aspectos de la vida, obligándonos a sufrir una adaptación. Por ejemplo, en el cambio de modalidad de estudios presencial a la educación a distancia, muchas veces a través del uso de la tecnología, para continuar con las actividades de clases.

Soriano (2020) opina que la modificación de los hábitos puede ocasionar cambios positivos, evidenciado en el desarrollo de habilidades autodidactas o el aprendizaje en nuevas plataformas de enseñanza virtual. Pero esto no fue tan sencillo debido a que aprender ya no dependía tanto del maestro, sino del propio alumno; que fuese autónomo y autosuficiente para realizar sus actividades, organizarse, ver alternativas que le iban a servir para habituarse a su nueva modalidad.

Método de investigación

Diseño y tipo de estudio

El enfoque del estudio fue cuantitativo y de alcance descriptivo, debido a que solo se quiso describir las variables de estudio, no determinar la naturaleza de su relación con otras variables. El diseño del estudio fue no experimental y transversal (Hernández-Sampieri et al., 2020).

Participantes

La población estuvo conformada por estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero y de la Universidad Tecnológica del Mar del Estado de Guerrero. Dichos estudiantes pertenecían a los programas educativos de Enfermería y Turismo. Para la investigación se contó con la participación de 130 universitarios, de los cuales 22% eran hombres y 78% Mujeres. Asimismo, los universitarios cursaban diferentes semestres.

Criterios de inclusión, exclusión y eliminación de los participantes

Los participantes fueron estudiantes universitarios que voluntariamente aceptaron participar en el estudio. El criterio de exclusión se aplicó si no aceptaron participar, o si no aceptaron seguir con el formulario. El criterio de eliminación de los estudiantes universitarios se aplicó si entregaron sus instrumentos con datos incompletos o si desearon dejar de participar en la investigación.

Tipo de muestreo

El muestreo que se utilizó fue no probabilístico y por conveniencia. Éste permitió seleccionar aquellos casos accesibles que aceptaron ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (Otzen & Manterola, 2017).

Instrumento de medición

Para la recolección de datos se diseñó un instrumento elaborado por los investigadores, el cual constaba de cuatro secciones: La primera sección se denominó *Hábitos de estudio en el aula síncrona presencial* y constaba de nueve preguntas; la segunda sección se denominó *Hábitos de estudio extra aula-presencial* y constó de diez preguntas; la tercera parte se nombró *Hábitos de estudios en casa en las sesiones síncronas-virtuales* y constó de nueve preguntas; por último, *Hábitos de estudio en casa en los escenarios asíncronos/extra aula virtual* con diez preguntas.

Después del diseño, el instrumento se piloteó con 80 estudiantes universitarios. Dicho pilotaje tuvo como propósito revisar la claridad de las preguntas, la suficiencia de las preguntas y respuestas y revisar algún error en el orden de las preguntas.

Recolección de información

Para la recolección de información se le proporcionó el enlace a diferentes docentes que al momento de la recolección de datos impartían clases a los grupos académicos pertenecientes a las diferentes universidades participantes, quienes a su vez compartieron el enlace al formulario. Para ello, se les solicitó autorización y apoyo a los profesores y se les explicaron los objetivos de la investigación. El procedimiento para la aplicación del instrumento fue el siguiente: a) Se envió al docente el enlace al formulario que les facilitaría a su grupo; b) El docente compartió el enlace iniciando la semana; c) Los estudiantes debían aceptar su participación respondiendo la encuesta; d) Se dejó la encuesta abierta por una semana completa; e) Al término de la encuesta, se les envió un mensaje de agradecimiento a los estudiantes.

Consideraciones éticas

La presente investigación se apegó a lo dispuesto en los Principios Éticos de la American Psychological Association (APA) relacionados con los procesos de publicación e investigación con participantes humanos. De acuerdo con estos principios, se obtuvo el consentimiento informado por escrito, tal como lo señala el Estándar 3.10, a través del cual se dio a conocer a los participantes de forma virtual y como parte del formulario: 1) el propósito de la investigación, la duración esperada y los procedimientos; 2) su derecho a retirarse antes, durante o después de iniciar su participación; 3) que no habría consecuencias esperables si decidían declinar o retirarse de la investigación; 4) los factores que podrían haber influido en su voluntad de participar; 5) que no existían beneficios ligados a su participación en el estudio; 6) los límites de confidencialidad; 7) que no existían incentivos para la participación; 8) a quién contactar en caso de tener dudas sobre la investigación y los derechos de los participantes, así como información adecuada sobre la naturaleza, los resultados y las conclusiones de la investigación a fin de corregir cualquier información errónea que los participantes pudieran tener (Estándar 8.08); en caso de ser percatadas estas situaciones, las aclaraciones se dieron durante la recolección de datos. Dado que los participantes de la investigación eran alumnos, se siguieron ciertos pasos para protegerlos de las consecuencias adversas de declinar o retirarse del estudio (Estándar 8.04) (American Psychological Association, 2009).

Análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizaron los programas Excel y SPSS. A través del primero se hizo una curación de datos y, posteriormente, la base de datos se trasladó al programa SPSS

para generar estadísticas descriptivas, en específico, frecuencias y porcentajes para describir las variables de estudio y los resultados se presentan en tablas y figuras.

Resultados

Sobre los *Hábitos de estudio que llevaron a cabo los universitarios en los escenarios síncronos tanto de manera presencial y virtual*, se obtuvo que en la modalidad presencial el escenario síncrono se da en las aulas, mientras que en la modalidad virtual el escenario síncrono se da a través de videoconferencias. Al contrastar la frecuencia de los hábitos entre una y otra modalidad se observa que sólo un hábito presentó mayor frecuencia en la modalidad virtual, el cual es la realización de dos o más tareas. Mientras que los otros hábitos tuvieron mayores frecuencias en la modalidad presencial, siendo la realización de lecturas, la aclaración de dudas, la organización de tiempo, la atención, la realización de notas físicas y digitales, los hábitos más comunes (Tabla 1).

Tabla 1

Hábitos de estudio en estudiantes de pregrado en los escenarios síncronos presencial y virtual

Hábitos de estudio	Escenarios síncronos							
	Presencial				Virtual			
	N	PV	AV	S	N	PV	AV	S
1. Realización de dos o más tareas	11	32	39	38	6	38	50	36
2. Realización de lecturas	5	42	56	27	7	49	56	18
3. Aclaración de dudas	2	23	58	47	12	48	48	22
4. Organización de tiempo	2	22	50	56	6	37	41	46
5. Atención	1	8	24	97	2	17	32	79
6. Realización de notas físicas o digitales	1	15	34	80	4	27	43	56
7. Realización de trabajos en equipo	4	16	57	53	32	47	37	14
8. Búsquedas adicionales	3	32	52	43	5	40	61	24
9. Exposiciones	2	29	60	39	15	53	50	12

Nota. N = Nunca, PV = pocas veces, AV = a veces, S = siempre.

Todos los hábitos en los escenarios asíncronos o extra clase tuvieron mayores frecuencias en la modalidad presencial respecto a la virtual, ordenándose estos de la siguiente manera de acuerdo a su frecuencia de mayor a menor: la realización de dos o más tareas, la realización de lecturas, la aclaración de dudas, la organización de tiempo, la atención, la realización de notas físicas o digitales, el repaso del material de estudio, las búsquedas adicionales y el descanso (Tabla 2).

Tabla 2

Hábitos de estudio en estudiantes de pregrado en los escenarios asíncronos presencial y virtual

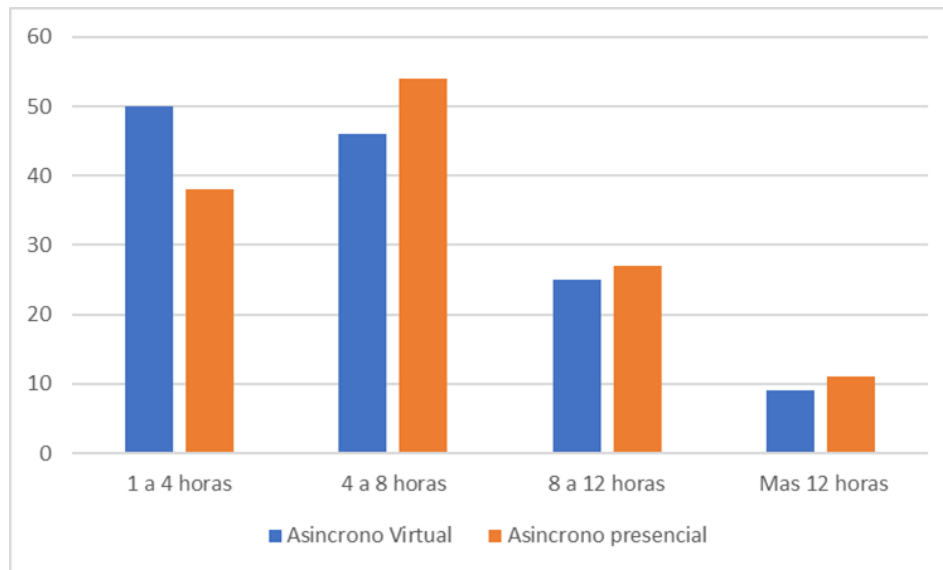
Hábitos de estudio	Escenarios asíncronos							
	Presencial				Virtual			
	N	PV	AV	S	N	PV	AV	S
1. Realización de dos o más tareas	11	32	39	48	6	38	50	36
2. Realización de lecturas	5	42	56	27	7	49	56	18
3. Aclaración de dudas	2	23	58	47	12	48	48	22
4. Organización de tiempo	2	22	50	56	6	37	41	46
5. Atención	1	8	24	97	2	17	32	79
6. Realización de notas físicas o digitales	1	15	34	80	4	27	43	56
7. Repaso del material de estudio	4	16	57	53	32	47	37	14
8. Búsquedas adicionales	3	32	52	43	5	40	61	24
9. Descanso	2	29	60	39	15	53	50	12

Nota. N = Nunca, PV = pocas veces, AV = a veces, S = siempre.

Finalmente, en la Figura 1 se muestran los resultados sobre el tiempo que los universitarios le dedicaban a sus hábitos, comparándolos en los escenarios asíncronos en la modalidad presencial y virtual. Dicho lo anterior se observa que, en general, los universitarios dedicaron más tiempo a sus hábitos de estudio respecto en los escenarios asíncronos en la modalidad presenciales. Únicamente en el lapso de una a cuatro horas fue mayor la frecuencia en el escenario asíncrono virtual respecto a los escenarios asíncronos presenciales.

Figura 1

Tiempo dedicado a los hábitos de estudio en los escenarios asíncronos presencial y virtual en estudiantes de pregrado



Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo principal identificar los cambios en los hábitos de estudio en los universitarios al pasar de la modalidad presencial a la virtual. Lo anterior debido a que se han realizado pocas investigaciones que identifiquen los cambios de hábitos de estudio de manera repentina en los universitarios al pasar de la modalidad presencial a la virtual. Los resultados permitirían observar de manera clara tanto los beneficios y los conflictos que la pandemia causó en algunas rutinas escolares de los universitarios, así como también los hábitos que se necesitaron adquirir para poder adaptarse a las nuevas condiciones académicas. Esta investigación beneficiará de manera institucional tanto a los universitarios como a los docentes para poder implementar nuevas estrategias en favor de la adquisición de hábitos de aprendizaje para la modalidad virtual.

Entre los resultados obtenidos, de manera general se encontró que los hábitos de estudio son realizados con frecuencia en la modalidad presencial y uno de ellos es el hábito de organización de tiempo. Este dato contrasta con la investigación de Chiecher et al. (2009), quien realizó una comparación entre universitarios que recibían clases en modalidad presencial y otros universitarios que cursaban en modalidad virtual, debido a que en su investigación se encontró que uno de los hábitos con mayor frecuencia fue la organización de tiempo, pero en la modalidad virtual. Se interpreta que los resultados fueron distintos porque la investigación antes mencionada hizo su comparación con dos grupos diferentes de

universitarios que estaban en distintos escenarios educativos (modalidad virtual y modalidad presencial) en lugar de comparar al mismo grupo de estudiantes para observar las diferencias.

Entre otros resultados importantes se observa que el hábito de leer fue más frecuente en la modalidad presencial. En otras investigaciones se encontraron resultados similares, puesto que el hábito de leer tuvo más frecuencia en la modalidad presencial debido a que los universitarios prefieren llevar a cabo el hábito desde su hogar (Herrera-Robaina et al., 2021; Picasso et al., 2015).

De igual manera, se preguntó a los estudiantes de pregrado sobre el tiempo que le dedicaron a los hábitos de estudio en los escenarios asíncronos en ambas modalidades, en cualquier momento y lugar de aprendizaje más allá de las aulas físicas o virtuales, las cuales se encuentran dentro de los horarios y las dinámicas establecidas por los docentes. Como resultados, se obtuvo una ligera disminución en el tiempo de estudio con el cambio de modalidad. Es decir, los estudiantes dedicaron menos tiempo a sus hábitos de estudio en la modalidad virtual. Lo anterior podría deberse a que las exigencias escolares y académicas fueron menores ante los cambios que se tuvieron en todas las esferas de la vida cotidiana y que dificultaron la adaptación a las nuevas condiciones.

Para concluir, los estudiantes de pregrado durante la modalidad presencial realizaron con mayor frecuencia los siguientes hábitos de estudio: lecturas, la aclaración de dudas, la organización de tiempo, la atención y, la realización de notas físicas y digitales, lo que podría deberse a que se estaban ajustando a la nueva modalidad que se instauró de manera apresurada dadas las condiciones de la pandemia a excepción de la multitarea la cual fue una actividad que tuvo mayor presencia en la modalidad virtual.

Cabe destacar que una de las limitantes de esta investigación fue que el cuestionario no pasó por algún tipo de validación, por lo que en un futuro será necesario validarlo. De igual manera, el muestreo utilizado fue no probabilístico debido a que se utilizó un formulario de *Google* en el cual se alojó el instrumento y su aplicación fue a distancia, por lo que la participación de los estudiantes estuvo sujeta a su voluntad.

Con respecto a la prospectiva de investigación es necesario realizar diferentes investigaciones que permitan aclarar más aspectos sobre los cambios en los hábitos de estudios cuando el contexto educativo y social se modifica de forma abrupta, es este caso ocasionado durante el COVID-19. Para ello, se recomienda estudios de corte cualitativo para explorar otros hábitos que tuvieron mayores modificaciones, mayor relevancia y funcionalidad ante este cambio de condiciones y, que en los estudios de tipo cuantitativo no pueden explorarse.

Referencias

- Africano, B. B., & Anzola, M. T. (2018). El acto educativo virtual. Una visión desde la confianza. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, 22(73), 521–531. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/13487>
- American Psychological Association. (2009). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6ª. ed). American Psychological Association.
- Brítez, M. (2020). La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera. *SciELO Preprints* . <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.22>
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, 4(2), 20–32. <https://n9.cl/egmam>
- Castellanos, V., Rojas, M., Franco, L., Arias, J., & Machado, J. (2021). Actitudes y técnicas de estudio en estudiantes de educación superior durante la pandemia. En R. Satorre (Ed.), *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19* (pp. 181–188). Octaedro Editorial. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/119328>
- Castillo de León, M. A., & Méndez, L. M. (2016). Evaluación de las competencias en información y su relación con variables académicas en estudiantes de universidades mexicanas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v16i2.23563>
- Chiecher, A., Donolo, D., & Rinaudo, M. C. (2009). Regulación y planificación del estudio. Una perspectiva comparativa en ambientes presenciales y virtuales. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(17), 209–224. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i17.1311>
- Dominguez, B. C. (2018). *Hábitos de estudio en estudiantes de tercer ciclo de la facultad de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Enríquez, M. F., Fajardo, M., & Garzón, F. (2015). Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario. *Psicogente*, 18(33), 166–187. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.07.002>
- Escalante, L. E., Escalante, Y. I., Linzaga, C., & Merlos, M. E. (2008). Comportamiento de los estudiantes en función a sus hábitos de estudio. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), 1–15. <https://doi.org/10.15517/aie.v8i2.9339>
- Galindo, L., & Galindo, R. M. (2010). Hábitos de estudio, hábitos higiénicos y condiciones materiales de alumnos con reprobación en una escuela metropolitana del nivel medio superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1(1), 1–10. <https://doi.org/10.23913/ride.v1i1.15>
- Gutiérrez, V. Y. (2019). *Hábitos de estudio en estudiantes de segundo semestre de la licenciatura en Psicología de la Unidad Académica Profesional Teajupulco*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Herrera-Robaina, Y., Álvarez-Pérez, Y., Ribalta-García, E., Ríos-Medina, J., & Pérez-Castellá, Y. (2021). Hábitos de estudio y educación a distancia en estudiantes de ciencias médicas en tiempos de COVID-19. *Revista Electrónica Dr. Zoilo*

E. Marinello Vidaurreta, 46(5), e2866. <https://revzoilomarinellosld.cu/index.php/zmv/article/view/2866>.

Jiménez, E. E. (2013). *Caracterización de los hábitos de estudios en alumnos de primer semestre de las carreras profesionales de las unidades técnicas de Colombia*. Universidad Francisco de Paula Santander Ocaño.

López, M., & Cruz, E. (2022). La Educación Virtual en tiempos de COVID-19. Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, 1, 1–20. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Ly, K. G. (2018). *Hábitos de estudio, autoestima y rendimiento académico de estudiantes de Psicología- USP-Barranca; 2017* [Universidad San Pedro Vicerrectorado Académico Escuela de Posgrado]. <http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/7233>

Mondragón, C. M., Cardoso, D., & Bobadilla, S. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco, 2016. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el desarrollo Educativo*, 8(15). <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.315>

Olivares, M. M. (2021). *Hábitos de estudio y rendimiento académico en ingresantes de una universidad privada de Lima*. Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Picasso, M. Á., Villanelo-Ninapaytan, M. S., & Bedoya-Arboleda, L. (2015). Hábitos de lectura y estudio y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de odontología de una Universidad Peruana. *Kíru*, 12(1), 19–27.

Rocha, A. C., Falcao, I., Ávila, J. G., Oliveira, M. L. de, & Zuza, R. V. (2021). Reflexiones sobre la cuarentena: una estrategia para acoger estudiantes en un grupo de mentoría. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 45(1), 1–6. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.supl.1-20210181>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª. ed.). McGraw Hill.

Soriano, D. (2020). *Hábitos de estudio en tiempo de COVID-19*. Órgano Informativo de La Facultad de Estudios Superiores Iztacala. <https://fenix.iztacala.unam.mx/?p=28576>

Torres, M. R., Tolosa, I., Urrea, M. del C., & Monsalve, A. M. (2009). Hábitos de estudio vs. Fracaso académico. *Revista Educación*, 33(2), 15–24. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.502>

Trujillo, R. (2014). La enseñanza virtual en el área de salud. *Revista Información Científica*, 86(4), 690–698. <https://revinfcientifica.sld.cu/index.php/ric/article/view/1052>

Capítulo 9: Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios en el contexto postpandemia

Magaly Itzamaray Soriano Valverde

ORCID: 0009-0000-9750-2450

Olendi Solano Victorino

ORCID: 0009 0007 0780 8618

María de Jesús Candela Garzón



Soriano Valverde, M. I., Solano Victorino, O., & Candela Garzón, M. de J. (2023). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios en el contexto postpandemia. En B. Velázquez Gatica & J. G. Flores Mejía (Coords.), *Desafíos y avances de la vida universitaria* (pp. 168-185). Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb17>

Resumen

La pandemia fue sinónimo de grandes cambios. Uno de los más significativos fue la educación en línea. A partir de ello, los estudiantes modificaron conductas, actitudes, habilidades, relaciones, etc. Esta investigación se enfoca en los cambios que se presentaron en los estilos de aprendizaje postpandemia. Por ello, el objetivo principal fue analizar los estilos de aprendizaje presentados en los estudiantes universitarios posterior a la pandemia. Interesa saber ¿cuáles son los estilos de aprendizaje presentados en estudiantes universitarios posteriores a la pandemia? La metodología presentada es de tipo cuantitativo, con diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 163 participantes de una universidad pública estatal. Para evaluar los estilos de aprendizaje de los estudiantes se utilizó el cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), el cual está conformado por 80 preguntas, las cuales están divididas en cuatro dimensiones de 20 preguntas cada una, y correspondientes a cada tipo de estilo de aprendizaje. En los resultados se obtuvo como estilo de aprendizaje predominante el reflexivo, con 34%; seguido del estilo teórico, con 22%; continúa el pragmático, con 13%; y, finalmente, el activo, con 12%. Asimismo, el 8% en los estudiantes con los estilos reflexivo y teórico como predominantes, siendo la combinación de estilos de mayor frecuencia. Más allá de las predominancias, se encontraron medias de estilos entre los 11 y los 14 puntos, por lo que se recomienda realizar acciones que permitan aumentar la dominancia de los estilos para que sean cercanos al puntaje máximo (20) y fortalecer su adaptación exitosa a cualquier contexto de aprendizaje.

Introducción

Los estilos de aprendizaje han ayudado a comprender, tanto a estudiantes como a docentes, que todos los individuos tenemos tendencias en nuestra forma de aprender y que dichas tendencias pueden facilitar el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades, siempre y cuando la forma en la que se presenta el aprendizaje sea compatible con los estilos de aprendizaje. De este modo se destaca que cada ser humano aprende de forma diferente. No existe una manera correcta o errónea de aprendizaje. Por el contrario, los estilos de aprendizaje logran que los estudiantes se desarrollen de una mejor manera y se obtenga una mayor aprehensión de dichos conocimientos.

De acuerdo con Prado-Bailón & Corral-Joza (2021), una serie de investigaciones están remarcando la importancia de difundir acerca de las diversas maneras de aprender. Esta es una apertura muy amplia a la investigación, dado que cada uno posee características individuales diversas; cada individuo tiene su propio estilo de aprendizaje. Por lo anteriormente mencionado, un estilo de aprendizaje puede definirse como las distintas formas en las que los

estudiantes se enfrentan a la tarea de aprender y comprender; y como aquellas actitudes y comportamientos que le permiten al individuo tener una preferencia por un determinado tipo de aprendizaje (Gómez et al., 2017).

En la actualidad, los estilos de aprendizaje han sido de utilidad en el proceso educativo debido a que se realizaron cambios significativos una vez llegada la pandemia. La educación escolar no estaba lista para recibir tantas modificaciones de manera precipitada. En especial, que se trabajara en una modalidad a distancia y virtual; de esta manera se logró que las clases continuarán. A causa de ello, probablemente los estudiantes modificaron su propio estilo de aprendizaje puesto que los estilos se modifican de acuerdo con el contexto y sus exigencias académicas.

Los planteles educativos se vieron en la necesidad de implementar nuevas estrategias de aprendizaje a través de la distancia, haciendo uso de formatos y plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico, para ofrecer las clases en vivo o síncronas. Por otra parte, una vez que se levantó el confinamiento, la etapa postpandemia trajo variaciones en el regreso a clases y, en consecuencia, los estudiantes han demostrado cierta alteración en los estilos de aprendizaje que se vieron reflejadas durante los cambios de clases en línea a clases presenciales nuevamente. Tanto los docentes como los alumnos se vieron en la necesidad de realizar modificaciones dentro del aula, afectando los estilos de aprendizaje debido a que no se lograría volver a lo que ya existía, se tendría que unificar la nueva presencialidad con las características presentadas antes y durante pandemia.

En la literatura retomada podemos observar trabajos realizados antes y durante la pandemia. En primer lugar, en la línea de trabajos prepandemia podemos mencionar a Blumen et al. (2019), quienes trabajaron con una muestra de 400 estudiantes en el pregrado y a 400 estudiantes universitarios en el posgrado, pertenecientes a dos universidades privadas de Lima, Perú. A estos estudiantes se les aplicó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) con el objetivo de identificar las preferencias de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de pregrado y posgrado para analizar las diferencias entre las preferencias de los estilos. Concluyeron que los estudiantes de pregrado tienden a utilizar los estilos de aprendizaje teórico (12.41%) y activo (10.34%) con mayor frecuencia que los estilos pragmáticos (3.88%) y reflexivo (3.31%). Mientras que en los estudiantes de posgrado no se observaron tendencias hacia algún uso de estilo de aprendizaje en particular, obteniendo en el estilo reflexivo una tendencia del (9.49%), el teórico (9.15%), el activo (7.38%) y el pragmático (8.27%).

Otros trabajos tuvieron resultados semejantes puesto que tuvieron como conclusión que los estilos de aprendizaje que más abundan son el reflexivo y el teórico (Serra-Olivares et al., 2017; Torales et al., 2018). Específicamente, en el trabajo de Serra-Olivares et al. (2017)

encontraron que entre 95 estudiantes predominan en un 56% las combinaciones de estilo reflexivo-teórico y estilo activo-teórico-pragmático. Así como en la investigación de Torales et al. (2018), donde los resultados arrojaron que, entre 190 participantes, un 60.8% de estudiantes son reflexivos y un 23.2% son teóricos.

Retomando a otros autores, en una segunda línea de trabajos sobre estilos de aprendizaje durante la pandemia, Barbosa (2022), en su investigación trabajó con 47 de 69 estudiantes universitarios del segundo semestre del Plan Adulto (estudiantes con edades mayores a las esperadas en este grupo: estudiantes adultos mayores de 30 años) con el objetivo de conocer sus estilos de aprendizaje en una universidad privada en Lima, Perú, mediante el cuestionario CHAEA. Las edades fluctuaron entre los 31 y 54 años. Dicho esto, los resultados obtenidos respecto al estilo teórico fue que el 75% de los participantes tienen una preferencia alta y muy alta si se combinan preferencias; en los estilos de aprendizaje activo y reflexivo, cerca del 60% de los participantes tiene una preferencia moderada. Para el estilo pragmático, la tercera parte de los participantes también presenta una preferencia moderada. También se aprecian preferencias muy bajas en cada en cada uno de los estilos de aprendizaje.

Integrando los contextos antes y durante la pandemia, García-Cervantes et al. (2022) trabajaron con el CHAEA en una población de 80 estudiantes universitarios de Guerrero, México, para comparar los cambios que tuvieron los estudiantes universitarios en los estilos de aprendizaje al pasar por una modalidad presencial a una modalidad en línea derivada de la pandemia por COVID-19. Se encontró que los estilos se modificaron poco, considerando el antes y después de pandemia, puesto que solo el 19% de la población investigada sí cambió su estilo de aprendizaje predominante; el otro 81% permaneció igual, siendo el estilo teórico el que obtuvo mayores ganancias durante la pandemia dado que aumentó un 62%, disminuyó un 19% y el otro 19% se mantuvo en relación con la prepandemia.

Estudiar los estilos de aprendizaje es una alternativa para saber la manera en la que los estudiantes aprenden, incluso a sabiendas de que no solo existe un estilo, sino varios y estos influyen en el mismo rendimiento académico (Alonso et al., 2012). Sin embargo, podemos visualizar que las investigaciones presentadas se realizaron antes y durante la pandemia por COVID-19. En este sentido, aún hace falta identificar los estilos de aprendizaje predominantes, en contextos postpandemia.

Dicho esto, se puede mencionar que el objetivo principal de esta investigación fue analizar los estilos de aprendizaje presentados en estudiantes universitarios posteriores a la pandemia, puesto que los estudiantes de los diferentes semestres vivieron un gran cambio educativo al presentarse la pandemia. En todo caso, llevaron a cabo modificaciones en su modo

de aprendizaje por lo que interesa saber ¿cuáles son los estilos de aprendizaje presentados en estudiantes universitarios posteriores a la pandemia?

Esta investigación es relevante puesto que el estudio que se plantea se enfocará en una etapa postpandemia y se pretende utilizar el CHAEA, como se ha llevado a cabo en las investigaciones presentadas como sustento de este trabajo. De esta manera se realizaría una comparación entre los resultados de los últimos trabajos y un análisis en los cambios presentados antes (pre), durante y después (post) de la pandemia.

Para ello, la utilización del CHAEA es de gran apoyo al demostrar cada perfil de estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios dado que tienen más establecidas sus características propias, las cuales permiten reconocer las tendencias que éstos presentan. De igual manera, se busca proveer a los docentes de información para que logren identificar cuáles son los estilos de aprendizaje dominantes en esta etapa de ajuste, y de esta manera desplieguen una mejora en su enseñanza aplicando en sus clases distintas estrategias que permitan beneficiar o reforzar el aprendizaje en estudiantes con cualquier estilo de aprendizaje, incluso mantener un equilibrio entre los cuatro tipos.

Se trata de llevar a cabo un análisis propio de la variedad de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios presentados posterior a la pandemia. Se podría mencionar que los estudiantes, después de pandemia, modificaron su estilo de aprendizaje a un estilo más pragmático dadas las circunstancias por las que tuvieron que pasar en clases virtuales, asumiendo un aprendizaje autónomo.

Marco referencial

Existen diversos modelos de estilos de aprendizaje. Según el manual de la Secretaría de Educación Pública (2004) existe el modelo de Felder y Silverman, el modelo de Kolb, el modelo de Bandler y Grinder, por mencionar algunos. Sin embargo, esta investigación se basará en el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA).

Freiberg & Fernández (2013), mencionaron que Alonso, et al. (1994) prosiguen con la teoría de Honey y Mumford (1986) y su cuestionario *Learning Styles Questionnaire* (LSQ). De ese modelo surge el CHAEA, adaptado al ámbito académico español. Los autores argumentan que los diversos factores no son excluyentes entre sí. El CHAEA se compone de 80 reactivos, 20 por cada estilo de aprendizaje, con una respuesta dicotómica (+ o -); de tal modo los examinados pueden responder de acuerdo con cada afirmación.

En la literatura existente, al referirse a los estilos cognitivos, de personalidad, aprendizaje, enseñanza e intelectuales, varios autores hacen alusión a disposiciones preferencias, gustos, tendencias, inclinaciones o patrones conductuales que pueden ser o no observables; incluyen estrategias de aprendizaje, así como a habilidades y fortalezas. A continuación, se definirán algunos elementos que conforman los estilos:

Una disposición es un estado físico o psicológico de una persona para realizar (o no) una acción determinada. Al igual que las preferencias, las disposiciones tienen que ver con la voluntad del sujeto y el gusto por hacer algo o dejar de hacerlo. Las preferencias casi siempre es una actitud consiente y está determinada por el control y la voluntad del individuo. Por ejemplo, cuando un alumno acostumbra a escribir en un tipo de cuaderno o a subrayar siempre sus libros, en la mayoría de las ocasiones lo hará hasta que su preferencia cambie o se transforme (Lozano, 2007, p. 161).

Retomando lo anterior, Lozano (2007) señala que una tendencia es la inclinación de una persona a realizar o ejecutar una acción de cierta manera. En este caso se podría mencionar que los patrones conductuales son manifestaciones típicas que presenta un sujeto ante una situación determinada. Un sujeto que acostumbra a ser cumplido en la escuela repetirá esa conducta en la mayor parte de su vida o de las ocasiones en las que se le presenten. Las rutinas, las costumbres, las tradiciones o todas las situaciones que presente el sujeto de manera constante ejercen un papel importante en el desarrollo y la continuidad de conductas de la persona.

Hunt (1979) describe a los estilos de aprendizaje como las condiciones educativas bajo las que un docente está en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita para aprender mejor. A nivel conceptual, es una característica basada en la teoría del desarrollo de la personalidad que describe a la persona en una jerarquía del desarrollo de creciente complejidad conceptual, autorresponsabilidad e independencia. No describe cómo se aprende, simplemente indica la estructura que se necesita para aprender.

Encaminando la literatura previa se podría mencionar que los estilos de aprendizaje están enfocados en ser una tendencia de patrones conductuales, debido a su adaptación a las condiciones que se les presentan. De esta manera favorecen a cada uno de ellos, tratando de mantener un equilibrio a pesar de existir un estilo predominante. Como se mencionó anteriormente, uno de los modelos de estilos de aprendizaje que existen es el de Kolb (1984) quien describe los estilos de aprendizaje como:

Algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales propias y de las

exigencias del medio ambiente actual. Llegamos a resolver de manera característica los conflictos entre el ser activo y reflexivo; y entre el ser inmediato y analítico. Algunas personas desarrollan mentes que sobresalen en la conversación de hechos dispares en teorías coherentes y, sin embargo, estas mismas personas son incapaces de deducir hipótesis a partir de su teoría, o no se interesan por hacerlo; otras personas son genios lógicos, pero encuentran imposible sumergirse en una experiencia y entregarse a ella. (p. 63)

Según el modelo de Kolb (1984), un aprendizaje óptimo es el resultado de trabajar con la información en cuatro fases. De ahí surge el *actuar, reflexionar, teorizar y experimentar*. Una vez finalizada esta etapa de definición, se basa en dos dimensiones principales de estilos de aprendizaje: activo y abstracto. Pero a pesar de ello, Kolb identificó cuatro estilos de aprendizaje: convergente, divergente, asimilador y acomodador.

Freiberg & Fernández (2013) mencionan que autores como Honey & Mumford (1986) se basaron en el modelo de Kolb para realizar su propio modelo. En este caso realizaron el cuestionario *Learning Styles Questionnaire* (LSQ). Coinciden con la idea previa acerca de los cuatro procesos y su funcionamiento cíclico presente en toda situación de aprendizaje. A diferencia de Kolb, los renombran como: activo, reflexivo, pragmático y teórico. De este modo simplifican la estructura del anterior. Sin embargo, Freiberg & Fernández (2013) explicaron que el cuestionario LSQ está diseñado para ser aplicado únicamente en el ámbito organizacional en el Reino Unido. Este cuestionario está compuesto de 80 ítems, 20 por cada estilo de aprendizaje.

Posterior a ello surge el cuestionario que es esencial para esta investigación, el CHAEA, como la versión adaptada para el ámbito académico español. Respeta la propuesta de Honey y Mumford sobre los cuatro estilos de aprendizaje, también la estructura en cuanto al número de ítems y su respuesta (Alonso et al., 1994). La decisión de retomar este cuestionario es que los alumnos universitarios tienen estilos de aprendizaje más establecidos, en etapas anteriores se van desarrollando, por lo que el CHAEA fue de gran relevancia dada la complejidad con la que cuenta y el análisis que se lleva con cada una de sus preguntas.

Los estilos de aprendizaje que Alonso et al. (1994) desarrollaron están clasificados de la siguiente manera:

Activo: este estilo de aprendizaje se caracteriza porque los estudiantes están abiertos a nuevas experiencias, van directamente a la acción y se destacan por ser animadores, descubridores, improvisadores, creativos, líderes.

Reflexivos: en este estilo de aprendizaje las personas analizan las situaciones o experiencias que se le presenten desde diferentes perspectivas; antes de pasar a la acción tienen que pensar bien lo que van a hacer; gustan de considerar varias alternativas; son más observadores y les gusta escuchar.

Teórico: los estudiantes se basan más en lo abstracto, en formar y reunir hechos de teorías coherentes; son más objetivos, críticos, estructurados, disciplinados, sistemáticos, sintéticos, perfeccionistas, y creadores de procedimientos.

Pragmáticos: los estudiantes gustan de obtener nuevas ideas y probarlas en la primera oportunidad que tengan; es decir, aplican con seguridad esas ideas en proyectos que le llamen la atención. En este estilo se busca más la realización de ideas con el objetivo de aplicarlas.

La pandemia podría ser denominada un suceso histórico-social dadas las circunstancias que se presentaron. García (2021) menciona que diferentes instituciones educativas proponen una etapa educativa en posconfinamiento, aclarando que en diferentes escenarios están dependientes de la evolución de la pandemia. García (2021) retoma a Zhu & Liu (2020) en una primera etapa referente a los primeros meses del posconfinamiento. De manera necesaria se tuvo un cambio en las actividades educativas tradicionales, basadas en exposiciones por parte del docente (pre-confinamiento) como de manera *online* (confinamiento).

Por lo que, en un primer momento, se buscaron acciones más centradas en el alumno, actividades en las que se observara menos participación del docente y más práctica autónoma por parte del alumno. A pesar de que se requirió un replanteamiento conceptual, filosófico y práctico por parte de la naturaleza de enseñanza de docentes y sus roles en el aula frente a los estudiantes.

En un segundo momento, más allá del rediseño de las aulas y de todo lo que conllevó la adaptación a nuevos espacios de trabajo; dadas las condiciones con las que se permitió el regreso a las aulas, no fue posible que se presentaran todos los estudiantes al mismo tiempo y horario dentro de las aulas, pues no existieron los recursos, ni el espacio, ni el personal suficiente para dividirlos en grupos pequeños. Todo esto llevó a tener previstas situaciones de enseñanza-aprendizaje con distintos contextos: híbridos, mixtos, combinados, etc. (García, 2021).

En un tercer momento se regresó a la presencialidad. Sin embargo, los actores educativos se vieron en la necesidad de crear una adaptación con la virtualidad. De esta manera se buscaron formas de integrar ambas modalidades. Por ejemplo, las aplicaciones para entregar tareas, los grupos de *WhatsApp*, la exposición con diapositivas, etc. se mantuvieron a

pesar de ya haber regresado a las aulas; tanto la educación como la vida de las personas, no volverá a ser la misma.

Sin duda alguna, la pandemia fue un sinónimo de grandes cambios, y a pesar de haber culminado, siguen presentes modificaciones en diferentes aspectos que no representan aquellos propios de la etapa prepandemia. Entre ellos, actitudes, emociones, dificultades, etc. Pese a todo ello, se busca identificar en el nuevo contexto todo lo benéfico que surgió, tanto educativo como social, es por eso que esta investigación es de gran aporte para seguir analizando los cambios que surgieron una vez ya finalizada la pandemia y cómo es que se compara con lo que en su momento fue lo tradicional.

Método de investigación

Diseño y tipo de estudio

El tipo de estudio está basado en un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental puesto que no se modifican las conductas de los individuos; con una profundidad descriptiva, con un alcance de corte transversal dado que se realiza en un único momento dado.

Participantes

Constó de una amplitud microsociológica puesto que es realizada dentro de una institución, contando con un total de 311 estudiantes matriculados en la carrera de Educación de la Unidad Académica Profesional de Chimalhuacán perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de México.

Tipo de muestreo, de tamaño y muestra

En esta investigación se presenta un muestreo estratificado casual. Se consideraron categorías específicas: en este caso, que fueran de la carrera de Educación pertenecientes a la Universidad Autónoma del Estado de México.

El marco muestral original constaba de 311 estudiantes de la carrera de educación, sin embargo, se excluyó a quienes no aceptaron participar en la investigación y en dado caso se eliminaron a aquellos que no finalizaron el cuestionario o lo presentaron con datos incompletos quedando como muestra un total de 163 estudiantes.

Instrumento de medición

Para evaluar los estilos de aprendizaje de los estudiantes, se utilizó el cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), el cual está conformado por 80 preguntas, las cuales están divididas en cuatro dimensiones de 20 preguntas, cada una correspondientes a cada tipo de estilo de aprendizaje.

E. Pragmático: 1,8,12,14,22,24,30,38,40,47,52,53,56,57,59,62,68,72,73,76.

E. Teórico: 2,4,6,11,15,17,21,23,25,29,33,45,50,54,60,64,66,71,78,80.

E. Activo: 3,5,7,9,13,20,26,27,35,37,41,43,46,48,51,61,67,74,75,77.

E. Reflexivo: 10,16,18,19,28,31,32,34,36,39,42,44,49,55,58,63,65,69,70,79.

Cada pregunta fue respondida con alguna de las dos opciones presentadas: (+) responde a la interrogante de manera asertiva; (-) responde a la interrogante de manera negativa, dependiendo la afirmación presentada. Esto permitió identificar fácilmente cuál era el estilo predominante de cada estudiante: activo, reflexivo, teórico o pragmático.

Recolección de información

La recolección de la información se realizó de manera presencial en los salones de clases de los estudiantes. Asimismo, el cuestionario se aplicó de manera impresa. Al acudir a las aulas de la institución, se solicitó permiso a los docentes que se encontraban cubriendo asignaturas. Una vez que se obtenía el permiso, se les explicó a los estudiantes el nombre de la investigación, sus objetivos, quién era el responsable, en qué consistía la evaluación y cómo responder el cuestionario, así como su derecho a retirarse antes, durante y después de la aplicación, sin que ello implicara perjuicios en su contra. También se explicó que no existían beneficios ligados a su participación. Durante la recolección de datos, se respondieron todas las dudas de los estudiantes con respecto al llenado del cuestionario.

Siguiendo el procedimiento previamente mencionado, se asistió a un grupo de cada semestre, y en total participaron tres grupos del turno matutino y dos grupos del turno vespertino. Una vez finalizada la aplicación en cada aula de clases, se agradeció a los estudiantes por su participación. Finalmente, se trasladaron todas las respuestas en una hoja de cálculo de Excel.

Análisis de datos

Se utilizó el programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS) en español, de IBM SPSS Statistics Visor, donde se ingresaron los datos obtenidos en la encuesta. Con ayuda del software se aplicó estadística descriptiva y, en específico, frecuencias y porcentajes que permitieron la realización de las tablas y figuras presentadas a continuación.

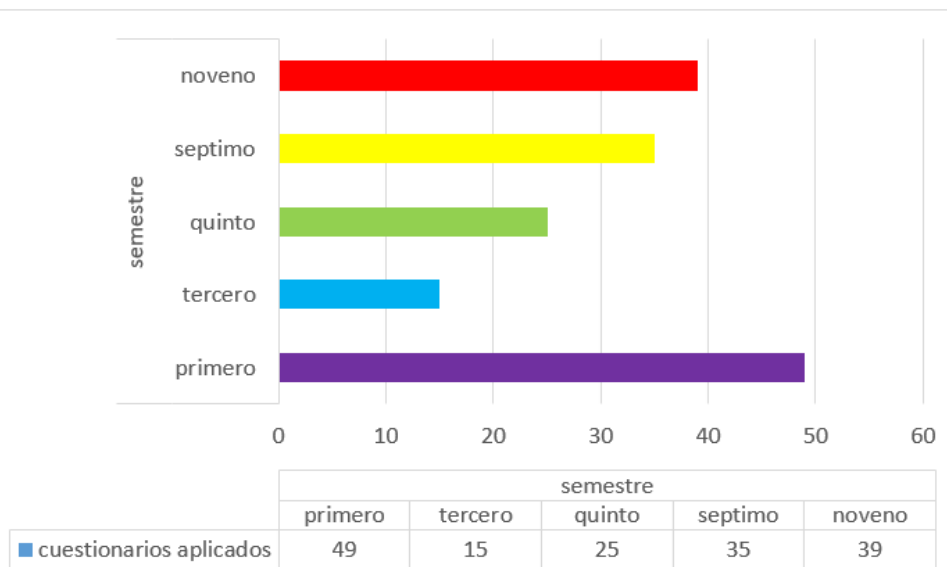
Resultados

Los resultados de la presente investigación se presentan en el siguiente orden. Primero se describe el número de instrumentos aplicados por cada semestre. Después se presentan las medias de los puntajes del instrumento por cada estilo de aprendizaje. Finalmente, se describen las predominancias por cada estilo de aprendizaje, incluyendo las combinaciones de estilos, es decir, cuando un estudiante presenta el mismo puntaje, en dos, tres o hasta cuatro estilos de aprendizaje.

El cuestionario CHAEA fue aplicado en toda la carrera de Educación, por lo tanto, se hizo la aplicación en un solo momento. Para responder a lo planteado en un primer momento acerca del análisis que se realizó en los estilos de aprendizaje postpandemia, en la Figura 1 se observa el total de los alumnos de los diferentes semestres a los que se les aplicó el cuestionario. El porcentaje de alumnos de primer semestre fue un 30.06%, de tercer semestre 9.20%, de quinto semestre 15.33%, de séptimo semestre 21.47% y de noveno semestre 23.92%. El total de cuestionarios aplicados fue de 163.

Figura 1

Total de cuestionarios aplicados por semestre



Ahora bien, retomando la pregunta mencionada con anterioridad ¿cuáles son los estilos de aprendizaje presentados en estudiantes universitarios posteriores a la pandemia?, en la Tabla 1 se encuentran las medias de los puntajes obtenidos de la aplicación del cuestionario CHAEA, demostrando así que el estilo reflexivo es el más presentado con una media de 14.17.

Tabla 1

Media de cada estilo de aprendizaje en estudiantes de pregrado

Variable	Total
Activo	11.63
Reflexivo	14.17
Teórico	13.07
Pragmático	12.90

Asimismo, en la Tabla 2 se puede observar que la predominancia de los Estilos de Aprendizaje es más frecuente cuando se trata de uno en cada estudiante, siendo el Reflexivo el más sobresaliente con una frecuencia de 56, mientras que donde se presenta más de un estilo predominante se encuentran cantidades más bajas en términos de frecuencia. Sin embargo, cabe destacar que la combinación más alta fue la de los estilos Reflexivo-Teórico, con una frecuencia de 13.

Tabla 2*Predominancia de los estilos de aprendizaje en estudiantes de pregrado*

Variable	Total
Activo	20
Reflexivo	56
Teórico	36
Pragmático	21
Activo-Reflexivo	4
Activo-Teórico	1
Activo-Pragmático	4
Reflexivo-Teórico	13
Reflexivo-Pragmático	1
Teórico-Pragmático	4
Activo-Reflexivo-Pragmático	1
Reflexivo-Teórico-Pragmático	2

Discusión y conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo principal analizar los estilos de aprendizaje presentados en estudiantes universitarios posteriores a la pandemia, puesto que los estudiantes de semestres como primero, tercero, quinto, séptimo y noveno vivieron un gran cambio educativo al presentarse la pandemia.

La pandemia fue sinónimo de grandes cambios, principalmente en actividades educativas. Los participantes se vieron en la necesidad de modificar sus métodos y estrategias de estudio; a pesar de que todos los individuos presentamos características de los cuatro estilos de aprendizaje, mayormente existe un estilo predominante.

Retomando la literatura previa, podemos justificar que existen más trabajos acerca de los estilos de aprendizaje antes y durante pandemia; en este caso se requieren desarrollar más trabajos relacionados a la postpandemia. Asimismo, podemos incluir un análisis respecto a las acciones que podrían retomarse para un mejor desarrollo de los estilos de aprendizaje.

A partir de los resultados, se observó en términos de las medias de cada estilo de aprendizaje, que estas oscilaron entre los 11 y los 14 puntos, debido a que por orden el estilo Reflexivo tuvo una media de 14.17, seguido del teórico con 13.07, el pragmático 12.90 y el Activo tuvo una media de 11.63. Estos resultados nos indican que independientemente de las frecuencias en los estilos de aprendizaje dominantes. Lo cierto es que los puntajes de medias de la muestra son semejantes, por lo que no existe una predominancia tan marcada entre los cuatro estilos. Asimismo, se destaca que los puntajes máximos posibles son de 20 para cada estilo, lo que nos debe impulsar a realizar acciones para aumentar los niveles de cada estilo, especialmente del activo. Más allá de la predominancia, los universitarios podrían mejorar sus puntajes y que estos se acerquen al máximo posible a fin de favorecer sus mecanismos para el aprendizaje y con ello mejorar sus posibilidades de que en su aprendizaje para toda la vida sea exitoso, debido a que son profesionales en formación.

En cuanto a los resultados de predominancia los estilos reflexivo y teórico fueron los más frecuentes, con una frecuencia de 34 y 22%, respectivamente. De igual forma, fueron la combinación de estilos predominante con mayor porcentaje con un 8%. La combinación de tres estilos tuvo poca presencia mientras que la de cuatro estilos fue inexistente. Los datos de predominancia en los estilos reflexivo y teórico fue consistente con la literatura previa en estudiantes de pregrado la cual está integrada por trabajos realizados antes, durante y posterior a la pandemia, puesto que se ha reportado que en ocasiones el estilo teórico es más frecuente y en otras que el estilo reflexivo lo es, pero en todo caso son los estilos con mayores porcentajes (Barbosa, 2022; Blumen et al., 2019; Serra-Olivares et al., 2017; Torales et al., 2018), así como su combinación.

Estos resultados nos llevan a concluir que los estilos de aprendizaje no se modifican fácilmente, aunque el contexto educativo se modifique drásticamente, tal como se observó en el trabajo de García-Cervantes et al., (2022), en donde se encontró que los estilos se modificaron poco considerando el antes y después de pandemia, puesto que solo el 19% de la población investigada sí cambió su estilo de aprendizaje predominante, pero el otro 81% permaneció igual.

Por lo anterior, las preferencias de aprendizaje parecen permanecer bastante estables durante los cambios de modalidad, que implican modificaciones en el sistema de trabajo, seguimiento y evaluación, mayor utilización de las tecnologías, la presencia de clases virtuales, entrega de trabajos bajo el régimen de una plataforma, etc., pero que en última instancia mantienen las dinámicas de trabajo propias de la presencialidad y los contextos tradicionales, solo que estas dinámicas se llevan a la virtualidad y los espacios digitales, donde son enriquecidas o mediadas por tecnología. Es decir, que nuestro sistema educativo sigue reforzando mayormente la reflexión y la teoría y deja poca oportunidad a la aplicación de

conocimientos, a la participación de proyectos, la acción, el descubrimiento, la improvisación, el liderazgo y la creatividad, por mencionar algunas de las características que presentan los estilos de aprendizaje activo y pragmático.

En conclusión y de acuerdo con los resultados, los estudiantes de la carrera de Educación se inclinan más por un estilo reflexivo (34%). En concreto, en este estilo de aprendizaje las personas analizan las situaciones o experiencias que se le presenten desde diferentes perspectivas, antes de pasar a la acción tienen que pensar bien lo que van a hacer, gustan de considerar varias alternativas, son más observadores y les gusta escuchar (Alonso et al., 1995).

No obstante, se recomienda diseñar y aplicar estrategias que ayuden a mejorar la predominancia en otros estilos como el activo y el pragmático, los cuales en esta investigación fueron los de menores puntajes. A su vez, se podría mejorar la predominancia en más de un estilo en una persona, ya que los resultados demuestran que son muy bajos estos casos.

Finalmente, se destaca que la principal limitación de este trabajo fue la pérdida importante en cantidades de participantes en la investigación, por lo que en futuros trabajos se recomienda incentivar a los estudiantes a participar en la investigación, por ejemplo, enviándoles sus resultados, así como una breve interpretación, considerando que el cuestionario CHAEA es extenso y puede causar agotamiento. O bien, podría dividirse su aplicación en dos momentos para permitir un descanso a los estudiantes.

Referencias

- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (2012). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y mejora* (8a ed.). Ediciones Mensajero.
[file:///C:/Users/Admin/Downloads/Los%20estilos%20de%20aprendizaje%20como%20una%20estrategia%20pedag%C3%B3gica%20%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/Los%20estilos%20de%20aprendizaje%20como%20una%20estrategia%20pedag%C3%B3gica%20%20(1).pdf)
- Barbosa, S.L. (2022). Estilos de Aprendizaje de Estudiantes Adultos en una Universidad Privada En Lima-Perú [Tesis de maestría]. Universidad Europea Valencia. <https://hdl.handle.net/20.500.12880/4891>
- Blumen, S., Rivero, C., & Guerrero, D., (2019). Universitarios en educación a distancia: Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 29(2), 227-243. <https://doi.org/10.18800/psico.201102.002>
- Freiberg, A., & Fernández, L. (2013). Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje: Análisis de sus propiedades psicométricas en estudiantes universitarios. *Summa psicológica UST*, 10(1), 103-117. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/summa/v10n1/a10.pdf>
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: pre-confinamiento, confinamiento y post-confinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García-Cervantes, M. A., Velázquez-Gatica, B., & Flores-Mejía, J. G. (2022). Cambios en los estilos de aprendizaje de universitarios que pasaron de la modalidad presencial a la modalidad en línea en el marco de la pandemia de COVID-19. *Foro de Estudios sobre Guerrero*, 9(1), 273-279. <https://revistafesgro.cocytieg.gob.mx/index.php/revista/article/view/336>
- Gómez, E., Jaimes, J., & Severiche, C. (2017). Estilos de aprendizaje en universitarios, modalidad de educación a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 383-393. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/829/1347>
- Honey, P. & Mumford, A. (1986). *Learning Styles Questionnaire*. Pearson TalentLens. <https://www.talentlens.com/career-development/honey-and-mumford-learning-styles-questionnaire.html>
- Hunt, D. E. (1979). Learning style and student needs: An introduction to conceptual level. En J. W. Keefe (Ed.) *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs* (pp. 27-38). National Association of Secondary School Principals.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Lozano, A. (2007). Reconocimiento de los estilos de aprendizaje en cursos ofrecidos en línea. En A. Lozano y V. Burgos. *Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 157-183). Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.
- Prado-Bailón, M. C., & Corral-Joza, K. (2021). Estrategias didácticas en la educación virtual y los estilos de aprendizajes en estudiantes de bachillerato. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 238-254. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i4.2091>

Secretaría de Educación Pública (2004). *Manual de estilos de aprendizaje*. Dirección de Coordinación Académica. https://biblioteca.pucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf

Serra-Olivares, J., Muñoz, C. L., Cejudo, C., & Gil, P. (2017). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de universitarios de Educación Física chilenos. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 62-67. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51919>

Torales, J., Barrios, I., Villalba-Arias, J., Camacho, C., Gómez-Cantore, J., San Miguel, C., Giménez, E., & Aparicio, C. (2018). Estilos de aprendizaje de estudiantes de Medicina de primer año de la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. *Anales de la Facultad de Ciencias Médicas*, 51(2), 27-36. [https://doi.org/10.18004/anales/2018.051\(02\)27-036](https://doi.org/10.18004/anales/2018.051(02)27-036)

Zhu, X., & Liu, J. (2020). Educación en y después del COVID-19: respuestas inmediatas y visiones de largo plazo. *Ciencia y educación posdigital*, 1-5 <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00126-3>

Capítulo 10: Ansiedad y depresión en estudiantes universitarios diagnosticados con COVID-19

Víctor Manuel Valente Moreno
ORCID: 0009-0007-6234-9434

Ivette Nathaly Mondragón García
ORCID: 0009-0004-3113-0032

Montserrat Cortés Santos
ORCID: 0009-0006-1638-9155



Valente Moreno, V. M., Mondragón García, I. N., & Cortés Santos, M. (2023). Ansiedad y depresión en estudiantes universitarios diagnosticados con COVID-19. En B. Velázquez Gatica & J. G. Flores Mejía (Coords.), *Desafíos y avances de la vida universitaria* (pp. 185-201). Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb17>

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo identificar la prevalencia de la ansiedad y la depresión, así como determinar la correlación que existe entre las dos variables y, por último, identificar la comorbilidad de ambas, en estudiantes universitarios diagnosticados con COVID-19. El método se basó en un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo-correlacional, no experimental-transversal. Se utilizó un muestreo no probabilístico y de tipo mixto, a través de los muestreos bola de nieve y por conveniencia, obteniendo una muestra de 68 estudiantes, a quienes se les aplicó el inventario de ansiedad de Beck (BAI) y el inventario de depresión del mismo autor (BDI-II), que consta de un total de 21 ítems cada uno, y una sumatoria total de 63 puntos por ambos inventarios. Los inventarios se alojaron en *Google Forms* y se generó un enlace, el cual se compartió vía *WhatsApp*. Los resultados demostraron que existe una prevalencia de ansiedad de 25 estudiantes que se posicionaron en ansiedad grave y 17 en ansiedad moderada; en cambio, con la depresión se obtuvo una frecuencia de 16 presentando el grado de severa y 6 casos con depresión moderada. A su vez, se demostró que existe una correlación fuerte positiva entre las dos variables ($\rho = .712$, $n = 68$, $p = .001$). Dentro de la comorbilidad se encontró en los estudiantes que 15 de ellos presentaron ansiedad grave-depresión severa y cuatro ansiedad grave - depresión moderada. La ansiedad y la depresión son trastornos emocionales que no deben ser tratados a la ligera, por lo que se recomienda una intervención urgente y especializada para reducir los síntomas y mejorar el bienestar de los estudiantes que presentaron comorbilidad, puesto que su presencia implica un alto nivel de deterioro en su calidad de vida. Por ello, estos casos requieren de mayor prioridad para recibir un tratamiento psicológico.

Introducción

En el mundo ha habido diferentes enfermedades que se han convertido en pandemias. La más reciente fue el COVID - 19. Barranco-Cuevas et al., (2021) mencionan que el coronavirus, como también se le conoce, es causado por patógenos (SARS-CoV-2) que provocan enfermedades respiratorias en el ser humano. Las manifestaciones clínicas de dicha enfermedad pueden ir desde ser asintomática hasta llegar a una neumonía intersticial progresiva a grave; en peores casos, evoluciona a una insuficiencia multiorgánica, terminando en el fallecimiento de la persona portadora. Por otra parte, debido a que la pandemia era algo insólito para esta generación, también se presentaron problemas psicológicos y emocionales. Entre ellos la ansiedad y la depresión, los cuales pueden llegar a ser trastornos (Ozamiz-Etxebarria et al., 2020).

La ansiedad es una reacción emocional que alude a la anticipación de una amenaza o peligro que a la vez se manifiesta mediante estímulos cognitivos o subjetivos y fisiológicos que puede actuar con cierta independencia (Miguel-Tobal citado por Sierra et al., 2003). Por otro lado, se señala que la ansiedad forma parte de la vida humana, y se presenta con un grado moderado en algún momento. Mientras que la depresión es un trastorno mental que se puede volver un problema crónico. Algunas de sus características son sentimientos de tristeza, culpa, baja autoestima, pérdida de interés en las actividades cotidianas, etc. (Ferreira et al., 2021). Incluso es mayor la probabilidad de que una persona sufra trastorno depresivo que otro trastorno patológico, por ejemplo, la ansiedad o el consumo de sustancias (Vindel et al., 2012).

El COVID - 19 comenzó en diciembre del 2019 en Wuhan, China. El 30 de enero del 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró un estado de emergencia por el brote y, para el 11 de marzo del mismo año, la OMS determinó al COVID - 19 como una pandemia (Palmer et al., 2021). Al comienzo de la pandemia, la OMS reportó que a nivel global había 46,997 casos, de los cuales 46,550 (99.04%) fueron confirmados en China y 1,368 de los casos (2.93%) murieron (Barranco-Cuevas et al., 2021). El COVID - 19 en América Latina no tardó en llegar. En junio del 2020 las muertes reportadas alcanzaron más de 4 millones, lo que equivale a más del 27% de los decesos en todo el mundo (Pablos-Méndez et al., 2020). El primer caso que registró México fue el día 27 de febrero del 2020 (Palomera-Chávez et al., 2021). Desde ese momento, el Estado mexicano implementó ciertas medidas para mitigar la propagación del coronavirus, las cuales fueron: suspensión de actividades económicas no esenciales, restricciones de reuniones, confinamiento domiciliario y distanciamiento social (Secretaría de Salud, 2020).

Debido al aislamiento a causa del COVID-19, hubo un deterioro en la salud mental de los individuos, provocando reacciones de pánico, angustia, ansiedad, depresión, irritabilidad y agresividad (Palmer et al., 2021). Por su parte, la cuarentena también se caracterizó por sentimientos de miedo, rabia o frustración, siendo así más propensos a desarrollar ansiedad, deterioro significativo en el funcionamiento social u ocupacional, aburrimiento y/o inquietud, estado de ánimo deprimido que puede generar un trastorno depresivo más grande (Loro-Ortega, 2021). Por otro lado, se considera que las medidas de protección tomadas por la pandemia son las principales agravantes del aumento en la ansiedad y depresión de las personas durante el COVID-19 (Cosio, 2021; Ferreira et al., 2021; Gordon, 2020). En efecto, se han encontrado estudios que demuestran un alto índice de ansiedad y depresión en las personas debido a la pandemia (Corrales-Reyes et al., 2022; Ferreira et al., 2021; Ozamiz-Etxebarria et al., 2020).

Es necesario considerar que las emociones son reacciones que forman parte de todas las personas en general. Estas se manifiestan cuando existen situaciones de peligro, amenazas o éxito, de una forma adaptativa. Así como existen emociones placenteras, podemos encontrar

las displacenteras como el miedo, la ansiedad, la tristeza y la depresión (Barranco-Cuevas et al., 2021). Así pues, en esta cuarentena no fueron la excepción; por el contrario se hicieron más presentes emociones, como la ansiedad y la depresión.

Como dato previo tenemos que la prevalencia de ansiedad y depresión mundialmente antes de la cuarentena causada por el COVID-19 fue del 33.8% y 33.0%, respectivamente (Palmer et al., 2021). Sin embargo, a partir de la pandemia, también se han desarrollado estudios en diversas poblaciones, como en población general, personal de salud, estudiantes, etc., debido a la importancia de los efectos psicológicos causados por el COVID -19 (Ortega et al., 2021; Ruvalcaba et al., 2021). A continuación, se presentan estudios realizados en contexto de pandemia sobre la ansiedad y depresión.

En el estudio realizado por Urdiales-Claros & Sánchez-Álvarez (2021) se mostró en sus resultados finales que las mujeres alcanzaron un nivel más alto que los hombres respecto a la depresión. De igual manera, en ideación suicida ocurrió algo similar, puesto que las mujeres tuvieron las mayores puntuaciones. Cabe mencionar que el estudio fue realizado en población general en España, con una muestra de 1,558 personas de las cuales el 417 fueron hombres (26.8%) y 1,141 mujeres (73.2%).

De igual forma, se han realizado estudios en población del personal de la salud donde se muestra que ha habido prevalencias de ansiedad y depresión, como el caso de los siguientes estudios. Restrepo, et al., (2023) muestra que de 1,247 participantes, el 49,9% tuvo síntomas ansiosos en el rango normal; se identificaron síntomas ansiosos leves en el 31.7%; síntomas moderados en el 13.4%; y graves en el 5.1%; mientras que sobre la depresión, el 59.4% no tuvo síntomas depresivos; se identificaron síntomas leves en el 26.0%, moderados en el 8.2%; moderadamente graves en el 4.7% y graves en el 1.7% en Medellín, Colombia. Igualmente, en otro estudio realizado en Veracruz, México, Onofre et al. (2021) indicó que en una muestra de 234 participantes, el 76.5% se presentó sin ansiedad; el 4.2% con ansiedad leve; 10.3% con ansiedad moderada; 3.0% con ansiedad severa; y el 6.0% extremadamente severa. En lo que respecta a la depresión, el 80.3% no la presentó; el 9.0% mostró depresión leve; el 5.6% depresión moderada; el 2.1% depresión severa, y el 3.0% extremadamente severa, en prestadores de servicios de salud.

Por otra parte, también se encuentran estudios en población de estudiantes durante la pandemia, donde Palmer et al., (2021) reportaron que hubo una prevalencia de depresión ligera (17.0%) en estudiantes universitarios de medicina de la universidad de Baja California, México, dentro de una muestra de 278 estudiantes de cuarto, sexto y octavo semestre, en los que el 31.6% presentaba COVID-19; el 85.2% tuvo un familiar contagiado y el 25.5%, fallecidos.

En otro estudio efectuado por Corrales-Reyes et al. (2022) en Cuba en 16 universidades distintas, de los 329 estudiantes, se encontró que el 55.62% (n=183) padecían de depresión, ansiedad y estrés. De una forma individual los encuestados presentaron depresión (74.16%); ansiedad, 208 (63.22%); y estrés, 226 (68.69%). Concluyendo que hubo una gran afectación psicológica por parte de los estudiantes al enfrentar la pandemia del COVID-19.

De igual modo, Esteves et al., (2021) reportaron que el 34.7% de los estudiantes presentó síntomas depresivos de moderados a graves, donde la muestra fue de 98 estudiantes. También se encontró una correlación positiva entre ansiedad y depresión $r=0,675$ ($p<0,001$; IC 95% [0,550-0,770]). En cuestión de los participantes, su formación era de cursos técnicos integrados a la escuela secundaria (37.8%), de cursos técnicos posteriores (30.6%), de cursos de pregrado (19.4%), y el 12.2% del Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional (PROEJA) en Uberaba, Río Grande del Sur, Brasil.

En contraste, Pérez-Peréz et al., (2022) reportaron en estudiantes universitarios de México (Enfermería de la Universidad Veracruzana) que no existe una asociación entre las variables ansiedad, depresión y estrés, pero destacaron que sí existió depresión (85.8%), ansiedad (84%), estrés (77.4%), en los participantes, aunque de una forma leve, durante la pandemia.

Por lo documentado previamente, se puede apreciar que varios autores estuvieron interesados en el tema de los cambios provocados en la salud mental por el COVID-19, tanto en población general, personal de salud y estudiantes, debido a que fue una pandemia inesperada que afectó a toda la población. Tuvo repercusiones en distintos ámbitos de la vida diaria. En específico, en la población estudiantil, donde la mínima prevalencia de depresión reportada en los estudios previos fue de 17.0% (Palmer et al., 2021) y la máxima de 85.8% (Pérez-Pérez et al., 2022). En cuestión de ansiedad, de 63.22% (Corrales-Reyes et al., 2022) y la máxima de 84% (Pérez-Pérez et al., 2022).

En cuestión de la asociación de variables, se han encontrado resultados contradictorios. En algunos trabajos se reportó que sí existía una relación entre ansiedad y depresión, mientras que en otros no se reportó lo mismo. Por otra parte, en aspectos geográficos, se han llevado a cabo pocos estudios en México, mientras que no existen reportes de prevalencias en el Estado de Guerrero, México. Por último, se debe hacer énfasis en que no se le ha prestado suficiente atención a la ansiedad y la depresión en una condición particular: en estudiantes que fueron diagnosticados con COVID-19 durante la pandemia, debido a que no toda la población fue diagnosticada.

Por lo tanto, el objetivo del presente estudio fue identificar la prevalencia de la ansiedad y depresión en estudiantes universitarios diagnosticados con COVID – 19. En segundo lugar, determinar si existe una correlación entre las variables y, finalmente, identificar la comorbilidad entre la ansiedad y la depresión.

Esta investigación ayudará a orientar estrategias de intervención para el manejo de las emociones y así los jóvenes universitarios diagnosticados puedan desarrollar mejores habilidades para manejar las emociones displacenteras como la ansiedad y depresión, y con ello poder regularlas en el momento que se necesite, y no evolucionen a un grado mayor convirtiéndose en un trastorno emocional que les impida tener una vida libre de afectaciones emocionales.

Marco teórico

Ansiedad

La ansiedad es la combinación de distintas manifestaciones mentales y físicas que en realidad no son atribuibles a peligros reales, sino que se muestran en forma de crisis, o bien, como un estado persistente y difuso, a lo que en mayor presencia pueden llegar al pánico (Sierra et al., 2003). Marks (1986) menciona que el miedo tiene una cercanía con la ansiedad y, a su vez, se diferencia en que el miedo se presenta mediante estímulos presentes a una perturbación, y la ansiedad en vez de estar los estímulos presentes, se relaciona con la anticipación de peligros futuros, indefinibles e imprevisibles.

El DMS – IV, denomina al trastorno de ansiedad como un trastorno de angustia en donde se resaltan las características de la presencia de crisis de angustia recidivantes e inesperadas (American Psychiatric Association, 1994). La ansiedad puede ser abordada desde diferentes perspectivas psicológicas como el psicoanálisis, el conductismo, el cognitivismo, etc.

El presente trabajo utilizará como marco de interpretación, el enfoque cognitivo, el cual nos señala que el sujeto empieza a notar la situación, la evalúa y valora las implicaciones, por lo que, si el resultado de dicha evaluación es de una manera amenazante, entonces éste iniciara una reacción de ansiedad modulada por los procesos cognitivos (Sierra et al., 2003). En línea con este autor, a veces el individuo puede reconocer que tal situación no es una amenaza objetiva, provocando que este no pueda controlar su reacción de ansiedad.

Asimismo, el eje cognitivo muestra ideas, pensamientos, creencias e imágenes que acompañan la ansiedad, lo que hace que estos pensamientos giren en torno al peligro en una situación determinada ante lo que se cree una posible amenaza. Siguiendo con la idea del autor, la persona que presenta un cuadro de ansiedad interpreta la realidad como amenazante, pero esto no es totalmente cierto, ya que la amenaza que percibe puede no ser real. Esta percepción, suele presentarse con una sensación subjetiva de inseguridad, nerviosismos, hipervigilancia, inquietud, preocupación, miedo, angustia, agobio, sobreestimación del grado del peligro, etc.

Por otro lado, Beck (1976) menciona que la ansiedad es una emoción fisiológica desagradable, que ocurre al estar presente el miedo. Además, es causada por una anticipación de peligro a futuro por recibir algún daño físico. De igual manera, la ansiedad es considerada normal al haber un peligro presente. Por el contrario, si el peligro es subjetivo, pasa a ser anormal. En consecuencia, las características que se presentan son: pensamientos repetitivos sobre el peligro, capacidad reducida para razonar y la generalización de estímulos.

Por otra parte, el inventario que se utilizó en esta investigación, para determinar el grado de ansiedad de los participantes, fue el inventario de ansiedad de Beck (BAI), donde nos muestran el orden de ansiedad de menor a mayor, siendo el siguiente: ansiedad mínima (0-7), ansiedad leve (8-15), ansiedad moderada (16-25) y ansiedad grave (26-63) (Beck & Steer citado por Sanz, 2014).

De igual manera, otro de los principales trastornos emocionales de nuestros tiempos, es la depresión, la cual también parece que se exacerbó durante la pandemia, por lo cual es interesante conocer sus características.

Depresión

Se le conoce a la depresión como un trastorno del estado de ánimo. Dicho término tiene relación con una variedad de condiciones clínicas que se caracterizan por cambios del estado de ánimo y del afecto (Friedman & Thase citado por Vázquez et al., 2000). El DSM-IV indica que la depresión puede incluir varios síntomas (American Psychiatric Association, 1994). No todas las personas con depresión tienen estos síntomas, solo algunas, la gravedad y duración de estos son diferentes en cada persona; dichos síntomas son: estado de ánimo triste y con sensación de vacío o enojo fácil y mal humor; pérdida de interés o placer en realizar actividades que anteriormente se gozaban (como estar con la familia, amigos); entre otros (Korman & Sarudiansky, 2011). Al igual que la ansiedad, también la depresión puede ser abordada desde diferentes perspectivas psicológicas.

La Teoría cognitiva que propuso Beck señala que la depresión es mayormente el resultado de una interpretación equivocada de sucesos o situaciones a la que una persona se suele enfrentar. Se basa en tres conceptos básicos: la cognición, el contenido cognitivo y los esquemas. La cognición hace referencia al contenido, proceso y estructura de la percepción, el pensamiento y las percepciones mentales; el contenido cognitivo es el sentido que la persona da a los pensamientos e imágenes que tiene en su mente; por último, los esquemas son las creencias centrales que se conforman en los principios directrices, los cuales sirven para procesar la información que proviene del medio aunque no se especifica con exactitud el origen de los esquemas erróneos, se plantea la idea de que podrían ser el aprendizaje por medio de la exposición a situaciones y acontecimientos anteriores, lo que significa que tienen un papel importante las vivencias tempranas y la identificación con otras personas significativas (Beck citado por Vázquez et al., 20009.)

Por otro lado, en el inventario de depresión de Beck (BAI-II), Beck et al., (citado por Sanz et al., 2003) menciona que las propuestas para diferenciar los grados de depresión son las siguientes: mínima (0-13), leve (14-19), moderada (20-28) y severa (29-63), siguiendo de menor a mayor el grado de depresión, al igual que el inventario de ansiedad del mismo autor.

Debido a la pandemia del COVID - 19, se tomaron medidas para disminuir el virus. Como consecuencia de ello, diversos estudios han demostrado un aumento en la presencia de ansiedad y depresión (Ruvalcaba et al., 2021). Los estudiantes universitarios fueron una parte vulnerable en la pandemia para generar problemas de salud mental, debido a que se enfrentan a nuevos desafíos como las clases a distancia, sumándole a ello, el estrés académico por el que atraviesan (Velastegui-Hernández & Mayorga-Lascano, 2021).

Método de investigación

La presente investigación tuvo un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo-correlacional, no experimental-transversal, puesto que, se buscó describir las variables, así como la relación que existen entre ambas.

Participantes

La población estuvo compuesta por 1441 estudiantes de la Escuela Superior de Psicología de la Universidad Autónoma de Guerrero, y se utilizó un muestreo no probabilístico mixto, bola de nieve - por conveniencia, contando con un total de 68 estudiantes diagnosticados con COVID-19.

Instrumentos

Se utilizó el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) y el Inventario de Depresión de Beck (BDI-II). El BAI cuenta con un total de 21 ítems tipo Likert donde el sujeto(a) selecciona uno de los cuatro enunciados de acuerdo con cómo se sintió al momento de ser diagnosticado, el inventario va de en absoluto a severamente y los puntos por enunciado son mínimo 0 y el máximo 3. Una vez contestado, se hace la sumatoria para detectar el grado de ansiedad. Del 0 al 7 es mínima; del 8 al 15, leve; del 16 al 25, moderada y del 26 al 63, severa. El BDI-II es muy similar al primero. Cuenta con respuestas tipo Likert, se presentan cuatro enunciados, donde solo es posible seleccionar uno que representa su estado de ánimo cuando fue diagnosticado, teniendo una puntuación de 0 a 3. Terminado el cuestionario, se hace la sumatoria y se determina el nivel de depresión de acuerdo con su puntuación: de 0 a 13, mínima; 14 a 19, leve; 20 a 28, moderada; 29 a 63, depresión severa.

Recolección de información

La recolección de información tuvo una duración de dos meses, realizada durante abril y mayo de 2023 y se efectuó mediante *Google Forms*. Es decir, los dos inventarios se alojaron en este servicio y el enlace fue distribuido por medio de *WhatsApp* a los grupos de la escuela. Antes de comenzar a responder, se les dijo el objetivo de la investigación, además de una pregunta de filtro, si habían sido diagnosticados con COVID-19 y una breve descripción de los inventarios. Al terminar de responder los inventarios, se les aseguró que los resultados serían enviados a sus correos individualmente.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos obtenidos, se utilizó el software Excel de Microsoft Office, el cual permitió generar tablas, diagramas, etc., con base en la incorporación de los datos obtenidos. Con ello, se buscó dar una forma más detallada de la información, y así se pudiera explicar con más claridad los resultados obtenidos. También se utilizó el programa SPSS, para tener un análisis más detallado de los datos recabados como ver la correlación existente entre las variables, las frecuencias de estas, etc.

Resultados

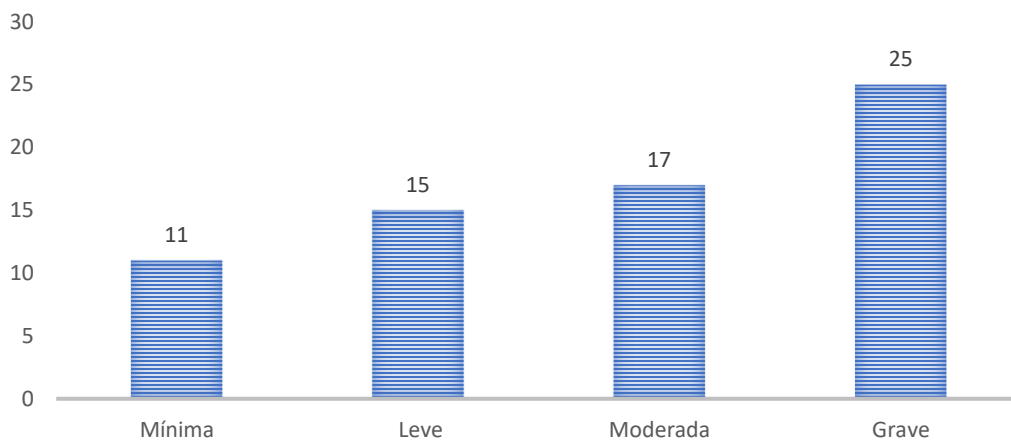
Se presentan los siguientes resultados de acuerdo con los objetivos propuestos en este trabajo, los cuales fueron 1) identificar la prevalencia de la ansiedad y la depresión, 2) identificar la

comorbilidad de ambas y 3) determinar la correlación que existe entre las dos variables en estudiantes universitarios diagnosticados con COVID-19.

Como ya se mencionó anteriormente, en la Figura 1 se observa que la frecuencia de la ansiedad moderada fue de 17, a la vez que, 25 de los estudiantes presentan un nivel de ansiedad grave, considerándose como el mayor nivel de ansiedad en el inventario de Beck.

Figura 2

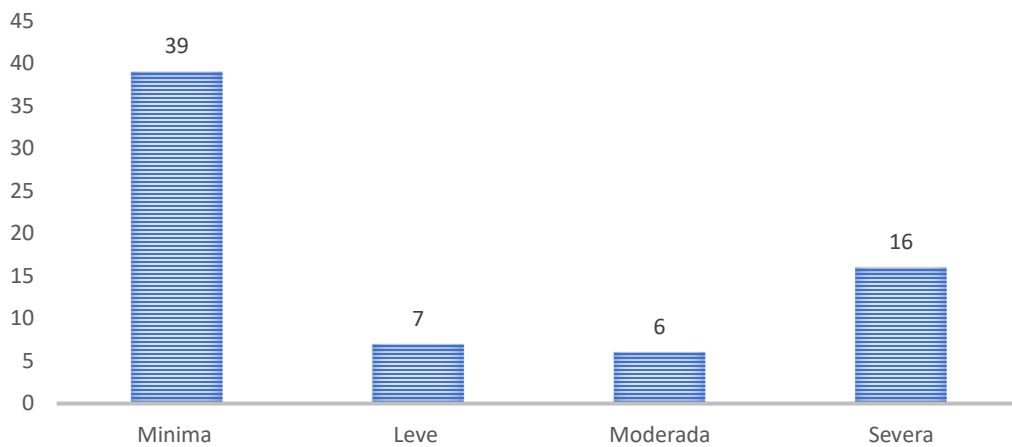
Nivel de ansiedad en los estudiantes de Psicología diagnosticados con COVID-19



Respondiendo al objetivo 1 de investigación, en la Figura 2 se puede apreciar que los niveles de depresión que se presentaron fueron un poco menores en comparación a los de ansiedad: la depresión moderada tuvo una frecuencia de 6 personas, mientras que en la depresión severa contó con 16; sumando las dos frecuencias nos da un total de 22 estudiantes.

Figura 3

Nivel de depresión en estudiantes de Psicología diagnosticados con COVID-19



Respondiendo al objetivo 2 de investigación, se observa en la Tabla 1 que la comorbilidad de los niveles de ansiedad y depresión de los participantes tuvo un predominio en la combinación Ansiedad grave - depresión severa con 22.1% (n=15), y Ansiedad grave - depresión moderada con 5.9% (n=4), siendo estas las que necesitan una mayor atención debido a la gravedad de la ansiedad y la depresión presentada. Por el contrario, se encontraron personas con ansiedad mínima - depresión mínima con un 14.7% (n=10) y ansiedad leve depresión mínima 22.1% (n=15) siendo las que solo necesitan de promoción y prevención, esto dado que se consideran niveles normales.

Tabla 1

Combinaciones entre los niveles de ansiedad y depresión en estudiantes de psicología diagnosticados con COVID-19

Conjuntos de ansiedad y depresión	Frecuencia	Porcentaje
Ansiedad mínima - depresión mínima	10	14.7
Ansiedad mínima - depresión leve	1	1.5
Ansiedad leve - depresión mínima	15	22.1
Ansiedad moderada - depresión mínima	11	16.2
Ansiedad moderada - depresión leve	3	4.4
Ansiedad moderada - depresión moderada	2	2.9
Ansiedad moderada - depresión severa	1	1.5
Ansiedad grave - depresión mínima	3	4.4
Ansiedad grave - depresión leve	3	4.4

Tabla 1

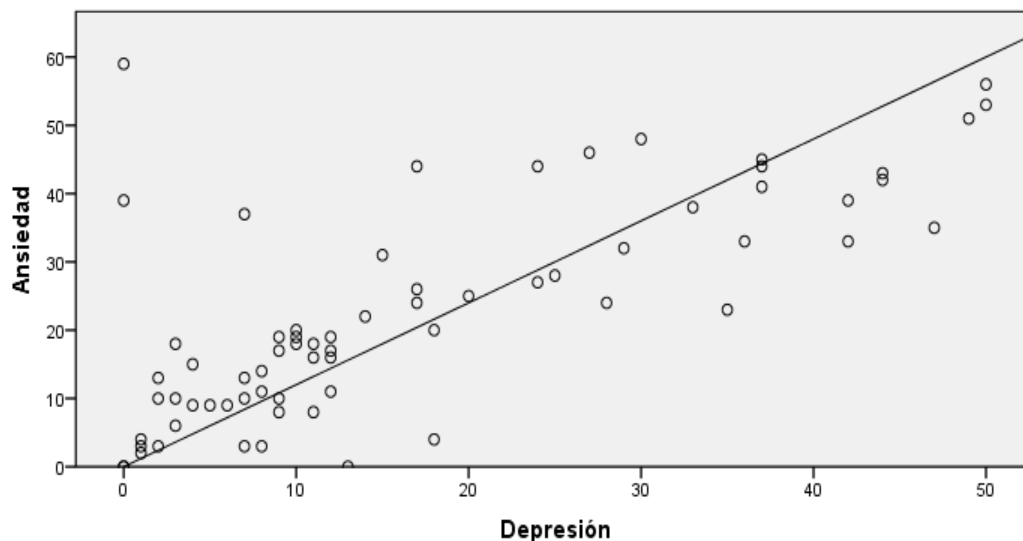
Combinaciones entre los niveles de ansiedad y depresión en estudiantes de psicología diagnosticados con COVID-19

Conjuntos de ansiedad y depresión	Frecuencia	Porcentaje
Ansiedad grave - depresión moderada	4	5.9
Ansiedad grave - depresión severa	15	22.1

Finalmente, la relación entre la ansiedad, medida por el BAI, y la depresión medida por el BDI-II, se investigó utilizando el coeficiente de correlación de Spearman, debido a que se aplicó la prueba de *kolmogorov-smirnov* para determinar si los datos se distribuyeron normalmente, y no fue así. Por ello, se utilizó estadística no paramétrica. Los resultados arrojaron que hubo una fuerte correlación positiva, apreciable, más bien alta para Pearson (Vallejo, 2008) y grande para Cohen (1988) entre las dos variables estudiadas ($\rho = .712$, $n = 68$, $p = .001$), con niveles graves de ansiedad percibidos asociados con niveles de depresión grave y extrema percibido (Figura 3).

Figura 4

Diagrama de dispersión entre ansiedad y depresión en estudiantes diagnosticados con COVID-19



Discusión y conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivos identificar la prevalencia de la ansiedad y la depresión en estudiantes universitarios diagnosticados con COVID - 19, seguido de identificar la comorbilidad entre la ansiedad y la depresión y, por último, determinar si existe una correlación entre las variables.

Lo anterior se consideró relevante debido a que se han encontrado estudios realizados a nivel nacional e internacional, pero no en el estado de Guerrero, México, específicamente. Agregando que no se le ha prestado suficiente atención a la ansiedad y depresión en una condición particular, la cual es en estudiantes que se han diagnosticado con COVID-19. Este diagnóstico es importante para diseñar estrategias de intervención para el manejo de las emociones, y así los jóvenes universitarios diagnosticados pongan en práctica el desarrollo de habilidades para manejar las emociones displacenteras como el caso de la ansiedad y depresión.

En cuestión de los resultados recabados en el presente estudio, las prevalencias de la depresión tuvieron una frecuencia de 16 para la depresión severa y seis en depresión moderada, dentro de la muestra de 68 estudiantes. Este dato es distinto al presentado en Palmer et al., (2021) donde la prevalencia presentada fue del 17%. No obstante, el nivel de depresión en estos casos fue ligero y 231 de los estudiantes no mostraron depresión. Es importante resaltar que en el estudio de Palmer los participantes tenían características diferentes a las de nuestra población; 12 fueron contagiados, 39 tenían familiares con COVID-19, y 14 con familiares fallecidos, mientras que en nuestro estudio todos los participantes fueron diagnosticados con COVID-19.

Por otro lado, los resultados de Pérez-Pérez et al., (2021) demuestran que solo tres estudiantes presentaron depresión severa; dos, extra severa, al igual que la ansiedad; y ocho, estrés severo; cuatro, estrés extra severo, llegando a la conclusión de que, sí hubo depresión, ansiedad y estrés en los estudiantes de una forma leve y baja, teniendo una similitud con el presente estudio donde la depresión que dominó fue mínima, mientras que a la vez se diferencia en que en términos de la ansiedad, el nivel dominante en nuestro trabajo fue el grave. Sin embargo, en las conclusiones ambos estudios concuerdan que debe de haber una intervención psicológica para ayudar a los estudiantes a lidiar con los niveles de depresión y ansiedad, sumándola por parte del otro estudio, también el estrés.

En otros resultados, la comorbilidad presentada en este estudio fue de ansiedad grave – depresión severa con una frecuencia de 15 estudiantes, los cuales presentaron los mayores niveles de ansiedad, así como de depresión, seguido de ansiedad grave – depresión moderada con cuatro. Es decir, en total existe una comorbilidad del 27%. Estos datos tienen una semejanza con el estudio de Corrales-Reyes et al., (2022) quienes con una muestra de 329 estudiantes, 183 (55.6%) presentó depresión, ansiedad y estrés determinando que los tres factores se pueden presentar en condiciones contextuales comunes, por lo que se demuestra que existe una relación entre las variables, sumándole el estrés.

Por otro lado, en el presente trabajo hubo una correlación fuerte positiva ($\rho = .712$, $n = 68$, $p = .001$) entre la ansiedad y la depresión que presentaron los estudiantes. Otros trabajos también encontraron una correlación positiva entre las variables, como es el caso de Esteves et al., (2021) quienes estudiaron la depresión, ansiedad y estrés, en donde encontraron correlaciones significativas fuertes entre la ansiedad y la depresión $r = 0,675$ ($p < 0,001$; IC 95% [0,550-0,770]). Por el contrario, Pérez-Pérez et al., (2021) mostró que no existe ninguna correlación ($r = -0.192$, $n = 105$, $p = 0.134$) positiva entre la ansiedad, depresión y estrés. La diferencia que se muestra anteriormente puede ser causada debido al contexto en el que se realizaron los estudios, como el país, el estado actual de la pandemia en ese momento, entre otros factores.

En resumen, los resultados indican que hay una alta prevalencia de comorbilidad entre la ansiedad y la depresión en los participantes, es decir, que sufren ambas condiciones al mismo tiempo. Los casos más graves son los que presentan ansiedad grave con depresión moderada, grave o extrema, lo que implica un alto nivel de deterioro en su calidad de vida. Por lo tanto, estos casos requieren una intervención urgente y especializada para reducir los síntomas y mejorar el bienestar de los estudiantes. Por otro lado, los casos más leves son los que presentan ansiedad mínima o leve con depresión mínima, lo que implica un bajo nivel de afectación y un mejor funcionamiento, estos estudiantes pueden beneficiarse de estrategias de prevención y promoción de la salud mental.

Cabe destacar que la presente investigación tiene algunas limitaciones, debido a que los resultados se obtuvieron a través de un formulario de *Google*, esto ocasionó que el muestreo fuera mixto por bola de nieve y por conveniencia, y sujeto a la voluntad de los estudiantes para participar en el estudio, en lugar de efectuarse un muestreo no probabilístico, por lo que en futuros trabajos se recomienda realizar aplicaciones presenciales que permitan mayores probabilidades de inclusión de participantes representativos de la población.

Finalmente, debido a que se encontraron prevalencias importantes en ansiedad y depresión, así como en su comorbilidad en poblaciones de estudiantes diagnosticados con COVID-19, es recomendable en futuros trabajos replicar este mismo estudio en otras poblaciones de estudiantes (universitarios de diferentes disciplinas, estudiantes de preparatoria y de secundaria), de otras regiones para poder identificar otros casos de ansiedad y depresión.

Referencias

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and stastical manual of mental disorders (DSM-IV)* (4a. ed.). American Psychiatric Association Publishing.
- Barranco-Cuevas, I. A., Flores-Raya, D., González-López, A. M., Reyes-Bello, J., Vázquez-Cruz, E., & García-Galicia, A. (2021). Síntomas de depresión, ansiedad y estrés ante COVID-19 en una unidad de medicina familiar. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 59(4), 274–280. <http://revistamedica.imss.gob.mx/>
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2a. ed.). Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Corrales-Reyes, I. E., Villegas-Maestre, J. D., Carranza-Esteban, R. F., & Mamani-Benito, O. J. (2022). Depresión , ansiedad y estrés en estudiantes cubanos de Estomatología durante el rebrote de la COVID-19. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 51(1), e0221720. <https://revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/1720>
- Cosío, A. (2021). Ansiedad durante la pandemia en ancianos de una población desfavorecida de San Juan de Lurigancho. *Revista Científica Ágora*, 8(1), 10–16. <https://doi.org/10.21679/arc.v8i1.201>
- Esteves, C. S., Argimon, I. I. L., Ferreira, R. M., Sampaio, L. R., & Esteves, P. S. (2021). Evaluación de síntomas depresivos en estudiantes durante la pandemia de COVID-19. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, 9(1), 9–17. <https://doi.org/10.18554/refacs.v9i1.5196>
- Ferreira, M. S., Coronel, G., & Rivarola, M. A. (2021). Impacto sobre la salud mental durante la pandemia COVID 19 en Paraguay. *Revista Virtual de la Sociedad Paraguaya de Medicina Interna*, 8(1), 61–68. <https://doi.org/10.18004/rvspmi/2312-3893/2021.08.01.61>
- Gordon, S. F. (2020). El COVID-19 y la salud mental: ¿cuáles son las consecuencias? *Psicología Iberoamericana*, 28(1). <https://doi.org/10.48102/pi.v28i1.198>
- Korman, G. P., & Sarudiansky, M. (2011). Modelos teóricos y clínicos para la conceptualización y tratamiento de la depresión. *Subjetividad y Procesos cognitivos*, 15(1), 119–145. <https://www.doccity.com/es/modelos-teoricos-de-la-depresion/5006138/>
- Loro-Ortega, D. M. (2021). Percepción de riesgo e impacto psicológico del COVID-19 durante el periodo de cuarentena en población boliviana. *Revista Científica Ciencia Médica*, 24(1), 166–172. <https://doi.org/10.51581/rccm.v24i1.345>
- Marks, I. (1986). *Tratamiento de la neurosis*. Martínez Roca.
- Onofre, M. de los Á., Rodríguez, S., Jaramillo, J., Salazar, J., Hernández, M. G., & Luna, O. D. (2021). Ansiedad, depresión y estrés en prestadores de servicios de salud ante el COVID-19. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 6837–6857. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.804

- Ortega, A. L., Mesa, I. C., Peña, S. J., & Ramírez, A. A. (2021). Miedo al coronavirus, ansiedad y depresión en profesionales de la salud. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 25(109), 98–106. <https://doi.org/10.47460/uct.v25i109.454>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M., & Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(4), 1–10. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020>
- Pablos-Méndez, A., Vega, J., Aranguren, F. P., Tabish, H., & Raviglione, M. C. (2020). COVID-19 in Latin America. *BMJ Journals*, 370, 1–2. <https://doi.org/10.1136/bmj.m2939>
- Palmer, L. Y., Palmer, S., Medina, M. C. R., & López, D. A. (2021). Prevalencia de depresión durante la COVID-19 en estudiantes de medicina de una universidad privada mexicana. *Medisan*, 25(3), 637–646. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=109217>
- Palomera-Chávez, A., Herrero, M., Carrasco, N. E., Juárez-Rodríguez, P., Barrales, C. R., Hernández-Rivas, M. I., Llantá, M. del C., Lorenzana, L., Meda-Lara, R. M., & Moreno-Jiménez, B. (2021). Impacto psicológico de la pandemia COVID-19 en cinco países de Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53, 83–93. <https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.10>
- Peréz-Pérez, M., Fernández-Sánchez, H., Enríquez-Hernández, C. B., López-Orozco, G., Ortiz-Vargas, I., & Gómez-Calles, T. J. (2022). Estrés, ansiedad, depresión y apoyo familiar en universitarios mexicanos durante la pandemia de COVID-19. *Salud Uninorte*, 37(03), 553–568. <https://doi.org/10.14482/sun.37.3.616.98>
- Restrepo-Martínez, M., Escobar, M., Marín, L. A., & Restrepo, D. (2023). Prevalencia y características clínicas de los síntomas depresivos y ansiosos de los trabajadores de una institución de salud en Medellín durante la pandemia por COVID-19. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 52(1), 51–57. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2021.02.001>
- Ruvalcaba, K. A., González, L. P., & Jiménez, J. M. (2021). Depresión y ansiedad en estudiantes de Medicina durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19. *Investigación en educación médica*, 10(39), 52–59. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.39.21342>
- Sanz, J. (2014). Recomendaciones para la utilización de la adaptación española del inventario de ansiedad de Beck (BAI) en la práctica clínica. *Clínica y Salud*, 25(1), 39–48. <https://doi.org/10.5093/cl2014a3>
- Sanz, J., Perdigón, A. L., & Vázquez, C. (2003). Adaptación española del Inventario para la Depresión de Beck-II (BDI-II): 2. Propiedades psicométricas en población general. *Clínica y Salud*, 14(3), 249–280. <https://journals.copmadrid.org/clysa/art/db8e1af0cb3aca1ae2d0018624204529>
- Secretaría de Salud. (2020). Medidas de Seguridad Sanitaria. En *Consejo de Salubridad General*. http://www.csg.gob.mx/descargas/pdf/index/informacion_relevante/COVID19_-_Presentacion_CSG_-_Medidas_Seguridad_Sanitaria.pdf
- Sierra, J. C., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 3(1), 10–59. <https://doi.org/10.5020/23590777.3.1.10>
- Urdiales-Claros, R., & Sánchez-Álvarez, N. (2021). Sintomatología depresiva e ideación suicida como consecuencia de la pandemia de COVID-19. *Escritos de Psicología*, 14(2), 134–144. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v14i2.12901>

Vallejo, P. M. (2008). Correlación y covarianza. En *Morales Vallejo Pedro, estadística básica aplicada a las ciencias sociales*. https://3699dea9-7151-4213-bf21-9ab04a3c21a6.filesusr.com/ugd/8d49cf_eb221faf33a94328b18ac2847cd3ba63.pdf

Vázquez, F. L., Muñoz, R. F., & Becoña, E. (2000). Depresión: Diagnóstico, modelos teóricos, y tratamiento a finales del siglo XX. *Psicología Conductual*, 8(3), 417–449. <https://www.behavioralpsycho.com/producto/depresion-diagnostico-modelos-teoricos-y-tratamiento-a-finales-del-siglo-xx/>

Velastegui-Hernández, D., & Mayorga-Lascano, M. (2021). Estados de ánimo, ansiedad y depresión en estudiantes de medicina durante la crisis sanitaria COVID-19. *Revista psicología unemi*, 5(9), 10–20. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol5iss9.2021pp10-20p>

Vindel, A. C., Salguero, J. M., Wood, C. M., Dongil, E., & Latorre, J. M. (2012). La depresión en atención primaria: prevalencia, diagnóstico y tratamiento. *Papeles del Psicólogo*, 33(1), 2–11. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2030.pdf>

Semblanzas

Adilene Guadalupe Benítez Pino

Estudiante de quinto semestre de la licenciatura en psicología de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Ha tenido la oportunidad de participar en la modalidad virtual del 10° Verano de Investigación Científica "Jóvenes de la UAGro por la Ciencia" y próxima a hacerlo en el 18° Coloquio Estatal de jóvenes Talentos en la Investigación. Ha realizado talleres en escuelas de nivel secundaria y pregrado. Actualmente está realizando el servicio social en la preparatoria No. 2 de la UAGro dentro del departamento psicopedagógico. Considera la investigación como una herramienta necesaria para el conocimiento y el descubrimiento, sus temas de interés están enfocados en la educación y el aprendizaje.

<https://orcid.org/0009-0007-6031-2048>

Belén Velázquez Gatica

Egresada de la Escuela Superior de Psicología de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Maestra en Investigación Educativa por la Universidad de Guadalajara, México, y egresada del Doctorado en Tecnología Educativa en la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Es directora del Centro para el Desarrollo de Habilidades Educativas y Psicológicas S.C. Además, se desempeña como instructora y asesora en temas sobre escritura académica y científica con apoyo de tecnología, metodología de la investigación y revisión de estilo de escritura. Sus líneas de investigación versan sobre Estrategias y tecnologías para el aprendizaje, Redes sociales virtuales, Aprendizaje ubicuo y Procrastinación académica dentro del ámbito universitario.

<https://orcid.org/0000-0001-8999-1063>

Diana Laura Gil Andraca

Egresada de la Escuela Superior de Psicología de la Universidad Autónoma de Guerrero, México, a través de un examen profesional. Actualmente, se encuentra trabajando como auxiliar de recursos humanos. Sus trabajos de investigación se encuentran enfocados en las competencias digitales, en específico, de comunicación y colaboración en estudiantes universitarios.

<https://orcid.org/0009-0008-4439-1580>

Dixi Itzel Bustos García

Estudiante de quinto semestre de la Escuela Superior de Psicología, de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Cuenta con una carrera Técnica en Trabajo Social por el Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios No. 90. Becaria del programa de investigación en el 10° Verano de Investigación Científica "Jóvenes de la UAGro por la Ciencia" de la Universidad Autónoma de Guerrero. Iniciación en actividades de investigación en el Centro de Estrategias y Tecnologías para el Aprendizaje, de la Universidad Autónoma de Guerrero. Sus temas de interés en investigación están enfocados en el Aprendizaje Ubicuo.

<https://orcid.org/0009-0007-0915-8145>

Edgardo Solís Carmona

Profesor - Investigador de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Director de la Facultad de Ingeniería. Coordinador general del primer y segundo Congreso Internacional de las Ingenierías www.cii.uagro.mx. Director general de la Revista Innova Ingeniería www.innovaingenieria.uagro.mx. Miembro del colegio de Ingenieros en Tecnologías de La Información y Comunicación del Estado de Guerrero, México. Cuenta con el reconocimiento como docente con perfil deseable por la Secretaría de Educación Pública. Sus trabajos e investigaciones están orientadas al desarrollo de aplicaciones que ayuden al desarrollo de una cultura en el uso de la tecnología y de la transferencia de conocimiento a humanos.

<https://orcid.org/0000-0002-5346-0428>.

Eleuterio Sánchez Esquivel

Licenciado en Economía y Maestro en Ciencias, Área Educación Superior. Docente investigador de Tiempo Completo (TC) Asociado C, con adscripción a la Unidad Académica de Ciencias de la Educación. Cuenta con reconocimiento de Perfil PRODEP. Doctorante en Educación Superior. Reconocimiento como docente con perfil deseable. Coordinador del Cuerpo Académico en Consolidación UAGro-Educación y sociedad, con la línea de investigación de Procesos educativos en Educación Media Superior y Superior.

Feliciano Gaona Rojas

Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Maestría en Educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo. Docente – Investigador y Coordinador del Área de Investigación de la Universidad Tecnológica del Mar del Estado de Guerrero, México. Coordinador General de la evaluación de la Licenciatura en Enfermería ante el Comité Estatal Interinstitucional para la Formación y Capacitación de Recursos Humanos e Investigación en Salud (CEIFCRHIS). Cuenta con experiencia en la publicación de artículos científicos en las áreas de la salud, educación y ciencias de la conducta. Sus principales objetivos se encuentran en la formación de recursos humanos de calidad en el campo de su competencia profesional.

<https://orcid.org/0000-0003-2866-387X>

Felipe Reyes Vélez

Profesor de la Universidad Autónoma de Guerrero. Maestría en Ciencias en el Área de Desarrollo Turístico con mención en Mercadotecnia de Servicios Turísticos. Doctorante en Educación. Cuenta con una Certificación Preliminary English Test B1 PET, por la Universidad de Cambridge, Certificación CENNI por la Secretaría de Educación Pública (SEP), B2 FCE y Certificación en Competencias Laborales por el Programa CONOCER de la SEP.

Ivette Nathaly Mondragón García

Estudiante de quinto semestre de la Escuela Superior de Psicología de la Universidad Autónoma de Guerrero. Técnica en Trabajo Social. Becaria de la 10ª edición del Verano de Investigación Científica "Jóvenes de la UAGro por la Ciencia" de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Sus temas de interés en investigación están enfocados en los factores psicológicos causados durante la pandemia por COVID-19.

<https://orcid.org/0009-0004-3113-0032>

Jessica Gutiérrez Cuevas

Es estudiante de quinto semestre en la licenciatura en Psicología, de la Escuela Superior de Psicología, adjunta a la Universidad Autónoma de Guerrero. Becaria de la 10ª edición del Verano de Investigación Científica "Jóvenes de la UAGro por la ciencia" y próxima a participar en el 18º Coloquio Estatal de Jóvenes Talento en la investigación por parte de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Sus trabajos de investigación y sus temas de interés se han centrado en la línea educativa, enfocándose especialmente en la Tutoría académica *online* durante la pandemia por COVID-19. Su visión en la investigación está orientada a contribuir al conocimiento y fomentar el avance de la investigación en el área educativa y tecnológica.

<https://orcid.org/0009-0002-1164-4082>

Jesús Guillermo Flores Mejía

Profesor - Investigador de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Coordinador del Centro de Estrategias y Tecnologías para el Aprendizaje de la Escuela Superior de Psicología. Cuenta con el reconocimiento como docente con perfil deseable desde el 2015 por la Secretaría de Educación Pública. Miembro del Cuerpo Académico Consolidado no.156 de la UAGro. Investigador del programa DELFÍN. Sus temas de investigación están enfocados en las Tecnologías para el Aprendizaje, Aprendizaje Ubicuo y Ciudadanía digital. Su quehacer principal está encaminado a la formación de nuevos investigadores.

<https://orcid.org/0000-0003-1637-7446>

José Antonio Brito Solís

Maestro en Educación y Gestión del Conocimiento por el ITESO (Universidad Jesuita de Guadalajara). Licenciado en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Cuenta con diversos diplomados en Formación de Valores, Construcción de paz, Desarrollo Humano y Teología Intercultural. Tiene 28 años de experiencia como docente y orientador educativo. Recibió el premio UVM 2006 y el premio Por un país mejor 2010. Es fundador de Jóvenes de Calidad, A.C. Autor de 18 obras didácticas sobre liderazgo y formación de valores para estudiantes. Se desempeña como director de Formación e Integración Comunitaria en la Universidad Loyola del Pacífico.

<https://orcid.org/0009-0008-7853-0032>

Karen Adela Martínez Barrón

Licenciada en psicología y egresada de la Escuela Superior de Psicología de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Fue tesista del Centro de Estrategias y Tecnologías para el Aprendizaje de la misma escuela, y colaboró en la línea de investigación sobre hábitos de estudio en la pandemia.

Magaly Itzamaray Soriano Valverde

Estudiante de quinto semestre de la carrera de Educación, de la Universidad Autónoma del Estado de México, Unidad Académica Profesional de Chimalhuacán, México. Ponente en el XVII Congreso Internacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad desde la innovación, la transdisciplinariedad e interculturalidad. Becaria del XXVIII Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico Delfín. Sus trabajos de investigación están enfocados en la línea educativa, específicamente en los estilos de aprendizaje.

<https://orcid.org/0009-0000-9750-2450>

María de Jesús Candela Garzón

Egresada de la Escuela superior de Psicología de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Mujer Negra Indígena. Activista Defensora de derechos humanos. Líder comunitaria. Integrante de la Red Guerrerense por los Derechos de las Mujeres. Acompañante y asesora de mujeres y niñez en situación de violencia. Investigadora y colaboradora de proyectos en Observatorio Ciudadano Nacional del Femicidio. Promotora Cultural. Creadora de audio visual. Artista plástica. Docente SEP. Colaboradora en programa de salud mental en jurisdicción sanitaria 06 Costa Chica

María Guadalupe Bernal Vargas

Egresada de la Escuela Superior de Psicología de la Universidad Autónoma de Guerrero, México, con mención honorífica a través de un examen profesional. Actualmente se encuentra trabajando en el Centro para el Desarrollo de Habilidades Educativas y Psicológicas S.C. como asistente de dirección. Sus trabajos de investigación están enfocados en la línea estrategias y tecnologías para el aprendizaje, en específico sobre el aprendizaje informal en estudiantes universitarios.

<https://orcid.org/0009-0007-4126-1118>

Martha Patricia Quevedo Fuentes

Profesora - investigadora de la Escuela Superior de Psicología, de la Maestría en Estudios de Violencia y Gestión de Conflictos (MEVyGC) y del Doctorado en Estudios de Violencias y Derechos Humanos (DEVyDH) de la Universidad Autónoma de Guerrero. Cuenta con el reconocimiento como docente con perfil deseable (PRODEP). Es miembro del Cuerpo Académico: Ca- 192. Psicología y salud. Miembro fundador de la Red Latinoamericana de Estudios Subnacionales (RELADES). Miembro Honorífico del comité de evaluación y revisión científica para revistas de la Editorial Ciencia Latina Internacional, periodo 2023 – 2025. Coordinadora del Call Center, UAGro. Coordinadora en el estado de Guerrero de la estandarización de la Escala de Inteligencia Wisc V. Sus temas de investigación están enfocados en Psicología y salud e Intervención psicosocial.

<https://orcid.org/0000-0034-9976197>

Montserrat Cortés Santos

Estudiante de quinto semestre de la Escuela Superior de Psicología, adjunta a la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Becaria del programa de investigación en el 10° Verano de Investigación Científica "Jóvenes de la UAGro por la Ciencia" de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Iniciación en actividades de investigación en el Centro de Estrategias y Tecnologías para el Aprendizaje de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Sus temas de interés en investigación están enfocados en el Plagio Académico.

<https://orcid.org/0009-0006-1638-9155>

Nayeli Azeneth Mayo Sánchez

Estudiante de quinto semestre de la licenciatura en psicología de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Becaria del programa de investigación en el 10° Verano de Investigación Científica "Jóvenes de la UAGro por la Ciencia". Próxima a participar en el 18° Coloquio Estatal de jóvenes Talento en la Investigación. Ha realizado talleres en escuelas a nivel secundaria y actualmente está realizando el servicio social en la preparatoria No. 2 perteneciente a la UAGro, en el departamento psicopedagógico. Sus temas de investigación están enfocados en el ámbito educativo, específicamente con los estilos de aprendizaje, las habilidades comunicativas y el plagio académico.

<https://orcid.org/0009-0009-0395-5009>

Olendi Solano Victorino

Estudiante de la licenciatura en Psicología en la Universidad Autónoma de Guerrero, México, integrante del Centro de Estrategias y Tecnologías para el Aprendizaje de la Escuela Superior de Psicología. Sus intereses de investigación están enfocados en el ámbito educativo.

<https://orcid.org/0009-0007-0780-8618>

Orlando Jafet Astudillo Piña

Estudiante del quinto semestre de la licenciatura en psicología de la Universidad Autónoma de Guerrero. Becario del programa de investigación en el 10° Verano de Investigación Científica "Jóvenes de la UAGro por la Ciencia". Ha tenido la oportunidad de estar presente en el 15° congreso internacional en terapia de juego. Sus temas de interés en investigación están enfocados en el plagio académico y el aprendizaje ubicuo.

<https://orcid.org/0009-0005-8905-4180>

Rosa Elena Gallegos Antúnez

Es Profesora - Investigadora de la Universidad Autónoma de Guerrero. Coordinadora del Cuerpo Académico Psicología y Salud 192 UAGro, de la Escuela Superior de Psicología. Cuenta con el reconocimiento como docente con perfil deseable desde el 2022 por la Secretaría de Educación Pública. Sus temas de investigación están enfocados sobre el Proyecto ético de vida, Educación y estilo de vida saludable.

<https://orcid.org/0000-0001-9040-3441>

Tomás Ivanhoe Moreno Alarcón

Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Doctorado en Matemática Educativa. Cuenta con reconocimiento como docente con perfil deseable desde el 2006 por la Secretaría de Educación Pública. Coordinador del Cuerpo Académico Consolidado no.156 de la UAGro. Investigador del programa DELFÍN y del Verano de Investigación UAGro. Presidente de la Asociación Nacional de Profesores de Matemáticas A.C. Delegación Guerrero. Sus temas de investigación versan sobre la formación de nuevos investigadores, la aplicación de metodología de investigación, diseño, recolección, clasificación, presentación e interpretación de datos, la elaboración de documentos específicos, como artículos científicos, tesis y capítulos de libro.

<https://orcid.org/0009-0002-4219-9305>

Valentín Álvarez Hilario

Doctor en innovación y administración educativa. Cuenta con una Maestría en Computación y es egresado de la Licenciatura en Ingeniería en Sistemas Computacionales. Profesor-Investigador de tiempo completo de la Facultad de Ingeniería, de la UAGro, con reconocimiento de perfil deseable por la Secretaría de Educación Pública. Miembro de Cuerpo académico CA-UAGRO-152 Tecnologías de la Información y Comunicaciones en consolidación.

<https://orcid.org/0000-0002-5853-4246>

Víctor Charco Cruz

Profesor - Investigador de la Universidad Autónoma de Guerrero. Doctorado en el Área de Ciencias Sociales, por la Universidad Autónoma de Guerrero. Subdirector de Planeación y Evaluación de la Facultad de Ingeniería, desde agosto de 2019. Cuenta con el reconocimiento del perfil preferente, por la Secretaría de Educación Pública, renovado en agosto de 2018. Coordinador del Cuerpo Académico No.81 de la UAGro: Ciudadanía, Participación Política y Globalización, en vías de consolidación. Es autor de trabajos de investigación realizados sobre los temas de: Educación Intercultural; Problemas de la Educación Superior Universitaria; Las Políticas Públicas y la Situación de los Grupos Sociales Vulnerables de Guerrero. Es integrante de la Red Internacional Violencia, Cultura y Conflicto.

<https://orcid.org/0000-0001-5559-1301>

Víctor Manuel Valente Moreno

Estudiante del quinto semestre de la Escuela Superior de Psicología, de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Becario del programa de verano de investigación 10º edición, jóvenes de la UAGro por la Ciencia, de la Universidad Autónoma de Guerrero. Sus intereses de investigación están enfocados en factores psicológicos a causa del COVID-19 y se inclina hacia los temas trastornos emocionales en las personas, estilos de apegos y aprendizaje.

<https://orcid.org/0009-0007-6234-9434>

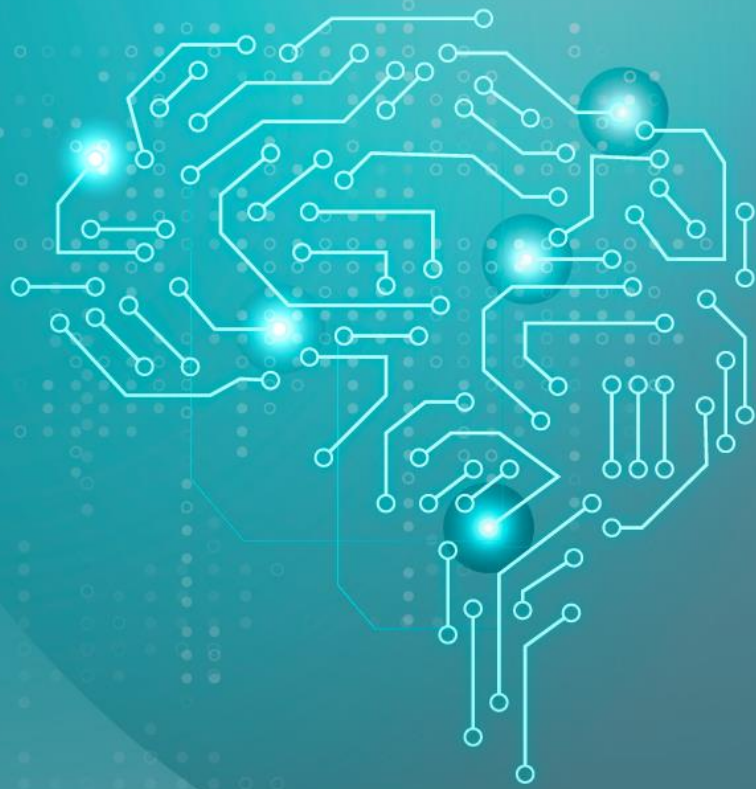
Yareli Jacqueline Santiago Marino

Egresada de la Escuela Superior de Psicología de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Instructora de talleres en línea sobre bases de datos y gestión de fuentes de información. Cuenta con publicaciones de capítulos de libro y artículos sobre la tutoría en el contexto universitario. Es tesista del Centro de Estrategias y Tecnologías del Aprendizaje de la Universidad Autónoma de Guerrero, México.

<https://orcid.org/0000-0003-2078-6832>

Transdigital

DIFUSIÓN CIENTÍFICA
Y ACADÉMICA



Transdigital[®]
revista científica

Transdigital es una revista electrónica científica indizada que evalúa los textos con el sistema de pares de doble ciego. Recibe Artículos de investigación y Ensayos científicos. Opera con el modelo de “Publicación continua”, de manera que se reciben textos durante todo el año. Conoce todos los detalles en:
www.revista-transdigital.org

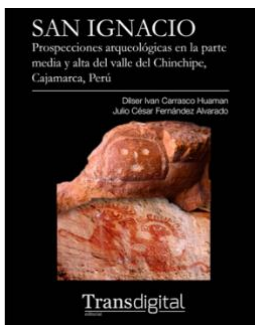
Transdigital[®]
congreso virtual

El Congreso Virtual Transdigital es un evento académico que se realiza de manera totalmente virtual cada año. Existe dos modalidades de participación: ponentes y asistentes. Las personas interesadas en ser ponentes en el Congreso Virtual Transdigital pueden enviar textos en español o inglés y, tras la evaluación con el sistema de pares de doble ciego, esos textos podrían ser publicados en un libro de carácter científico con ISBN. Conoce todos los detalles en:
www.congreso-transdigital.org

Transdigital[®]
editorial

La Editorial Transdigital publica libros de carácter científico y académico. Se pueden publicar tesis de posgrado, una vez que han sido sometidas al sistema de evaluación de pares de doble ciego. Conoce los detalles en:
www.editorial-transdigital.org

Otros títulos en editorial Transdigital





<https://www.linkedin.com/company/transdigital-mx/>



<https://twitter.com/TransdigitalMx>



<https://www.facebook.com/transdigital.mx>



<https://www.instagram.com/transdigital.mx>



<https://www.youtube.com/channel/@transdigitalmx>

ISBN: 978-607-59719-5-7



9 786075 971957