

**Título del Proyecto de Investigación
al que corresponde el Reporte Técnico:**

Práctica docente y procesos formativos durante la pandemia:
atribuciones causales de estudiantes universitarios.

Tipo de financiamiento

Sin financiamiento

Fecha de Inicio: 04/octubre/2021
Fecha de Término: 8 /enero/2024

Tipo de Reporte

Parcial

Final

Autor (es) del reporte técnico:

Dra. Bertha Lucía Martínez Mahr
Mtra. Amanda Briseida Nassri Vargas
Dra. Yeshica Aneliesse Márquez Melchor
Mtra. Niurka Isabel Passalacqua olivera

Práctica docente y procesos formativos durante la pandemia: atribuciones causales de estudiantes universitarios. (Reporte Final).

Análisis, interpretación y discusión de resultados (reporte final)

Resumen del reporte técnico en español (máximo 250 palabras)

El documento presenta, de manera por demás sintética, algunos de los resultados arrojados mediante el trabajo de campo a través de la aplicación de 800 encuestas dirigidas a estudiantes universitarios con el objetivo de identificar la percepción y las atribuciones causales que los estudiantes hacen respecto a la práctica docente de sus maestros durante la pandemia.

Resumen del reporte técnico en inglés (máximo 250 palabras):

The document presents, in a very synthetic way, some of the results obtained by fieldwork through the application of 800 surveys aimed at university students with the purpose of identifying the perception and causal attributions that students make regarding the teaching practice of their teachers during the pandemic.

Palabras clave:

Atribuciones causales, percepción, práctica docente y procesos formativo

Key words: *Causal Attributions, Teaching Practice and Formative Process*

Usuarios potenciales (del proyecto de investigación)

Autoridades Educativas, Docentes, Estudiantes, Gobierno.

Reconocimientos

Agradecemos profundamente, la participación de los estudiantes que colaboraron con la aplicación de las encuestas como con aquellos que cedieron su tiempo para responderlas.

Asimismo, agradecemos el apoyo brindado por la Mtra. Miriam Limas por su orientación a través de la CGIP del ICOSA.

1. Introducción

Este documento presenta el último informe técnico elaborado para el proyecto denominado: *La práctica docente y procesos formativos durante la pandemia: atribuciones causales de los estudiantes universitarios*. En este informe se presenta de manera sintética los resultados más significativos mediante el trabajo de campo realizado a través de la aplicación de encuestas a 800 estudiantes de los programas de la licenciatura en Educación y Enseñanza del Inglés de los distintos campus donde encuentran establecidos dichos programas; todo ello, con el fin de identificar la percepción y las atribuciones causales que los estudiantes hacen con respecto a la práctica docente de sus maestros durante el periodo de la pandemia. En lo que respecta a la metodología, se aborda a detalle el proceso de la aplicación de la escala, así como los resultados significativos obtenidos de la aplicación.

Finalmente se presentan los resultados obtenidos en esta fase de cierre de acuerdo con la operacionalización de las variables establecidas en la escala (promoción de aprendizajes, normatividad institucional y procesos formativos). A su vez, el análisis e interpretación de las atribuciones causales obtenidas de los estudiantes y las propuestas que derivan de los resultados de este estudio para seguimiento de la línea de investigación propuesta en este estudio.

2. Planteamiento

2.1 Antecedentes

Las instituciones de educación superior, como subsistemas de un contexto social más amplio, se caracterizan por una compleja red de interacciones entre diferentes actores, normatividades, procesos formativos complejos y prácticas de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con diversos autores, la práctica docente tiene un carácter social (Angulo

1994; Contreras, 1994; Carr, 1993; Schön, 1997) que la hace extremadamente compleja por la interacción de los diversos actores que la conforman, el momento social histórico que la determina y por el sistema educativo del cual depende (Sacristán, 1988; Sacristán & Pérez, 1998; Furlán & Remedi, 1981; Ezpeleta, 1989). Cuando se hace referencia a la práctica docente, se piensa en un formador activo a quien Porlán (1993) lo define como aquel que “... deja de ser un mediador pasivo entre teoría-práctica, para convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría, y participa, así, en el desarrollo significativo del conocimiento y la práctica profesional” (Porlán, 1993, p. 132).

La práctica docente está estrechamente relacionada con procesos formativos que el docente pone en práctica en función a su idiosincrasia, cultura y contextos social bien definidos. Por lo tanto, estos se expresan en función a la actividad formativa en acción y a los recursos puestos en práctica durante todo el proceso (Azcarate, 2005).

A partir de marzo del 2020, a causa de la COVID -19, alumnos y docentes se vieron confrontados respecto a la manera tradicional con la que se venían realizando las prácticas educativas y los procesos formativos en las instituciones. La educación en línea trajo consigo nuevos desafíos. Abordar la manera en la cual docentes y alumnos viven esta condición es una necesidad imperiosa. Es por ello, que este estudio pretende identificar ¿Qué tipo de atribuciones causales hacen los estudiantes universitarios hacia la práctica docente y los procesos formativos manifestados por sus profesores durante la pandemia?

2.2 Marco teórico

Las bases teóricas de Bernard Weiner son las que dan sustento a la presente investigación. De acuerdo con Manassero, M., y Vázquez, A. (1995), esta teoría posee un alto valor predictivo en función al grado de estabilidad de las expectativas en relación con las atribuciones causales que hacen las personas respecto a situaciones de éxito académico y/o afiliativo. El modelo motivacional de Weiner, B. (1986), explica la conducta de logro mediante las atribuciones causales percibidas por las personas en resultados de logro anteriores y las consecuencias de esas atribuciones, relacionadas con

las dimensiones de la atribución causal, tanto cognitivas (expectativas) como afectivas (emociones dependientes de la atribución). De manera que las características de la atribución causal y las consecuencias psicológicas experimentadas (expectativas y emociones) influyen en el estado motivacional de la persona, y, por tanto, determinan su conducta futura de logro.

Así mismo, en el área de Relaciones Interpersonales los sujetos obtienen un promedio mayor en la Escala de la Atribución del éxito a la habilidad y un promedio menor en la Escala sobre Externalización del fracaso (Matalinares et. al., 2010). Por su parte, Barca et. al. (2000), plantean que el factor de atribución al grado de dificultad o facilidad de las materias (asignaturas), del alto rendimiento académico, es significativo en la escala de rendimiento alto atribuyéndolo a causas externas o extrínsecas al sujeto. En la misma idea, la percepción subjetiva del alumno aquí es de no-implicación personal, de no responsabilidad, de no-control. Sin embargo, esta percepción suele ser estable temporalmente. Al menos existe una correlación negativa y significativa de este factor con el rendimiento académico en todas las áreas del curriculum (materias). De esta manera este tipo de atribución produce un efecto de inhibición hacia la motivación de aprendizaje y en relación con el rendimiento. Así mismo, hay una correlación positiva con los Enfoques Superficiales de Aprendizaje y, una correlación negativa y significativa con los Enfoques Profundos y de Logro. Es decir, que solamente los alumnos con Enfoques Superficiales mantienen que la facilidad de las materias es la causa del alto rendimiento. No obstante, se identifica en consecuencia el Enfoque de Aprendizaje Superficial.

Concluyendo que es un tipo de atribución externa en cuanto al lugar de la causalidad debido a que es estable en la dimensión estable-inestable y es no-controlable en la dimensión de control-no/control. Por lo tanto, este factor se corresponde con los componentes Motivacionales y Estratégicos superficiales y de logro. En un trabajo similar, Román (2013), emplea una escala de motivación de logro (EML). Su aplicación permite apreciar, tal como sucedió con la escala de automotivación donde las medias entre estudiantes que ingresan a la universidad vía propedéutico a diferencia de aquellos que ingresan vía tradicional, son similares. En este caso, la media más alta corresponde a

la subescala de «interés», mientras que la media más baja corresponde a los jóvenes entrevistados que declaran que este rendimiento se debe a su esfuerzo y autoexigencia. De esta manera, marcan la diferencia de sus acciones y actitudes respecto de las que realizan otros compañeros que no se toman con seriedad los estudios y que, más bien, son una barrera para el aprendizaje de aquellos que sí desean progresar y aprender.

De esta manera, el grupo al que aluden, obtienen malas calificaciones producto de su relajamiento e indiferencia. No obstante, también en sus discursos se hace mención a aquellos pares que, aun cuando se esfuerzan y se autoexigen, no logran obtener buenos resultados. Este caso da cuenta de aquellos jóvenes que serían los menos beneficiados, ya que sus oportunidades son incluso más limitadas. Por el contrario, los estudiantes que se relajan son indiferentes y obtienen buenas calificaciones. Es importante destacar que esta calificación, de acuerdo con Román, no se encontró en los discursos que hasta el momento se han analizado. Pero al tratarse de una investigación que se encuentra en proceso, el autor menciona que es posible que puedan aparecer estas perspectivas discursivas.

Por otro lado, para abordar la conceptualización de práctica docente, se realizó una revisión de las diferentes definiciones y componentes contenidos en éstas. Destacan los autores que la conciben como praxis social (Fierro, Fortul y Rosas ,1999; Sacristán,1998; Angulo,1994; Contreras,1994; Carr,1993; Schön, 1997 e Ibañez ,1994), como un conjunto de acciones intencionadas (Fierro, Fortul y Rosas ,1999; Carr, 1996 y Bazdresch ,2000) con una fuerte carga cultural, social e histórica e institucional (Sacristán, 1988, Furlan y Remedi, 1981; Ezpeleta,1989; Schön ,1998; Angulo,1994; Contreras,1994 y Carr,1993) , que se distingue de la práctica institucional (De Lella,1999), propicia aprendizajes de acuerdo a los objetivos planteados en el currículo (De Lella, 1999), supone considerar situaciones surgidas después de clase (Colomina, Onrubia y Rochera,2001) y cuenta con participación teológica y cognoscitiva humanas en la transformación de la realidad (Sacristán, 1998 y Schön,1997).

Por lo tanto, la práctica docente se ha caracterizado por ser dinámica derivado de los constantes cambios, contextualizada y compleja considerándola como una forma de praxis. De lo anterior, diversos autores han sostenido distintos significados en referente a

la práctica docente. Para Angulo (1994), Contreras (1994), Carr (1993), y Schön (1997) se refieren a la práctica docente como una actividad altamente compleja apoyada por diferentes perspectivas desde la que se seleccionan distintos puntos de vista, aspectos parciales que en cada momento histórico tienen que ver con los usos, tradiciones, técnicas y valores dominantes del sistema educativo determinado.

No obstante, Sacristán (1988), Sacristán & Pérez (1998), Furlán & Remedi (1981), y Ezpeleta (1989) señalan que esta práctica está condicionada por la estructura social, institucional y por opciones de valor, de carácter ético – moral, donde el significado de los intercambios que en ella se producen define el sentido y la calidad de su desarrollo, mientras tanto, (Fierro, et al. 1999) la ven como una praxis social objetiva e intencionada, cargada de significados y saberes que permite desarrollar los procesos educativos donde participan fundamentalmente los maestros y los alumnos en su papel de sujetos los cuales intervienen e interactúan en dicho proceso.

La práctica es percibida solo a través de los elementos de significación que cada maestro posee, para ello; (Ibáñez, 1994, .82 señala que los “significados se determinan localmente, en el curso de la propia actividad social y son contingentes a cada situación concreta”.

Respecto a la interacción entre agentes, (Sacristán, 1998) la considera como una forma de praxis ya que posee los rasgos de cualquier actividad: un agente ejerce su actividad sobre determinada realidad con apoyo de determinados medios y recursos. Por otra parte, (Fierro, et al. 1999) indican que se encuentran otros agentes implicados como las autoridades educativas, los padres de familia, además, de que existen también la presencia de elementos curriculares, políticos, institucionales, administrativos y normativos, propiciando que la práctica docente se realice en tiempos y espacios institucionales específicos para llevar a cabo su proceso educativo.

La práctica docente es señalada como un conjunto de acciones intencionadas. De acuerdo con (Bazdresch, 2000) tiene varias connotaciones de sentido común que permiten diferenciarla de lo teórico; para este autor, la práctica docente es un conjunto de acciones, operaciones, mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes que desarrollan en el aula con un sentido educativo. Es, por tanto, que la práctica se considera portadora

de teoría intencionada, reflexiva y racional la cual opera con sentido y causa. Según (Carr, 1996) afirma que esta práctica consiste en una actividad intencionada localizada en un marco conceptual de normas, reglas y significados por lo que la caracteriza como “un conjunto de acciones intencionadas que se generan en una estructura de procesos y contextos”. Este autor las define como acciones constituidas por información del conocimiento, teorías implícitas, acciones informadas y acciones cognoscentes.

Por otra parte, se percibe como una carga cultural, social, histórica e institucional. Para los autores (Sacristán, 1988, Sacristán & Pérez, 1998, Furlán & Remedi, 1981 y Ezpeleta, 1989) se desarrolla en espacios singulares en un tiempo espacio, apoyada en tradiciones históricas que le dan estabilidad y a su vez, resistencia al cambio. Estos autores sostienen que las decisiones que se toman son únicas y particulares ya que en ellas se refleja la implicación personal de cada uno de sus integrantes, la subjetividad, biografía, cultura de procedencia, es decir, uno se convierte en partícipe de la elaboración del saber y accionar.

En otro punto, esta práctica es distinguida de la práctica institucional, (De Lella, 1999 citado por García Cabrero, et al., 2008) menciona que esta práctica se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida en el proceso de enseñar y se distingue de la práctica institucional global y de la práctica social del profesor. Sin embargo, para Fierro (1999) esta práctica se desarrolla en una institución escolar, aunque se distinga de la misma, la define como un conjunto de relaciones que se dan más allá del trabajo en el aula, donde intervienen no solo el maestro sino autoridades educativas, padres de familia, etc.

De Lella, citado por (García Cabrero, et al., 2008) afirma que el concepto de práctica docente está referido a la actividad de enseñar que lleva a cabo el profesor para propiciar en los alumnos los aprendizajes esperados de acuerdo con los objetivos y contenidos establecidos en el currículo. Supone considerar las situaciones surgidas después de la clase, los resultados de aprendizaje y el tipo de productos generados por el alumno como consecuencia de su actividad cognitiva y social, (Colomina, Onrubia & Rochera, 2001).

De lo anterior, (Porlán, 1993), menciona que el docente, en su práctica, es concebido como un profesional activo el cual deja de ser un mediador pasivo para convertirse en un mediador activo que desde la praxis reconstruye críticamente su propia teoría y participa en el desarrollo significativo del conocimiento y la práctica profesional. Del mismo modo, (Schön, 1997), coincide en el sentido de que el docente es considerado como práctico reflexivo, que, durante su actividad, tanto antes como después de ella, activa procesos de reflexión en la acción. Así, la práctica docente implica acciones intencionales que tienen efectos en un mundo social. Por ello, puede considerarse que en las prácticas que los docentes realizan se ponen en juego ciertas intenciones y expectativas a partir de procesos reflexivos. Por lo tanto, se considera necesario comprender que se trata de un concepto complejo que se constituye en torno a la praxis de los docentes y cada práctica es influida por los distintos significados que estos han construido sobre ella.

Para fines de la presente investigación, la práctica docente será entendida como: Acción intencionada de enseñanza que articula elementos normativos institucionales, sociales y culturales en un momento histórico específico con la finalidad de propiciar aprendizajes esperados de acuerdo con lo planteado en el currículo. Contempla los resultados de aprendizaje y el tipo de productos generados por el alumno como consecuencia de su actividad cognitiva y social.

Tarea menos sencilla fue la conceptualización de procesos formativos, concepto normalmente empleado para designar el proceso de actualización permanente del profesorado. Para Milán García, (2001), citado por Pérez Hernández, (2013) el proceso formativo se distingue como el objeto y categoría central de la Pedagogía. Debemos recordar que la pedagogía es una ciencia que atiende de forma priorizada al encargo social de la formación de los ciudadanos. Sin embargo, en este proceso se ocupa no solamente de proporcionar conocimientos y educación para la actuación, sino que vincula el pasado como condición para entender y participar en el presente y atiende de forma especializada la formación laboral y profesional de las generaciones que se ocuparán de llevar a cabo en su momento las riendas de la sociedad (Milán García, 2001).

Es así como el proceso formativo en el área de la educación superior, desde el punto de vista de Álvarez Zayas, citado por Pérez Hernández (2013), se desarrolla a través de tres dimensiones: educativa, capacitiva e instructiva, procesos con los cuales se desarrollan de manera interrelacionada en un solo proceso integrador que es el proceso formativo. Para esta investigación, los procesos formativos son considerados una dimensión más de la práctica docente.

3. Objetivos (general y específicos)

Identificar las atribuciones causales que hacen los estudiantes universitarios hacia la práctica docente y los procesos formativos manifestados por sus profesores durante la pandemia.

3.1 Objetivos Específicos

- Caracterizar las atribuciones causales que hacen los estudiantes universitarios hacia la práctica docente
- Identificar las atribuciones causales que de los estudiantes sobre los procesos formativos manifestados por profesores durante la pandemia

4. Metodología

Con apego de la propuesta metodológica del proyecto general, se empleó una metodología cuantitativa en una modalidad de método exploratorio. El procedimiento que se empleó fue el desarrollo de la conceptualización de práctica docente. A partir del análisis de las propuestas de diversos autores (Sacristán, 1988; Sacristán & Pérez, 1998; Furlán & Remedi, 1981 y Ezpeleta, 1989, por mencionar algunos). Posterior, se procedió a elaborar una definición propia de práctica docente a partir de tres dimensiones: promoción de aprendizajes, normatividad institucional y procesos formativo y la operacionalización de las variables para la elaboración de la escala de medición (metodología realizada en la fase 1 de la investigación).

En esta fase final, se realizó la aplicación de la escala a una muestra total de 800 estudiantes. Si bien, se tenía propuesto en el proyecto general una muestra aleatoria

proporcional de 1000 estudiantes pertenecientes a los cuatro campus, por cuestiones de tiempo y recursos económicos solo se encuestó a estudiantes de los Programas de licenciatura en Educación y en Enseñanza del idioma Inglés matriculados en el Instituto de Ciencias Sociales y Administración y en la Unidad multidisciplinaria de Ciudad Universitaria, alcanzando tan solo el 80% de lo contemplado en el propuesta inicial.

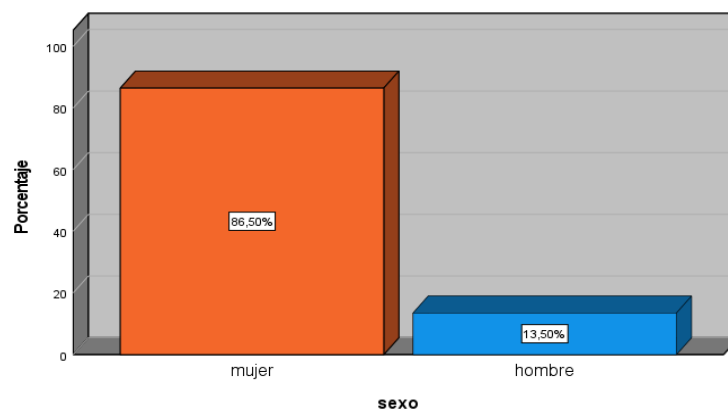
5. Instituciones, organismos o empresas de los sectores social, público o productivos participantes (Si aplica)

No aplica

6. Resultados

Con el propósito de caracterizar la muestra, se incluyeron algunas variables sociodemográficas que permiten identificar aspectos relevantes de los participantes. Participaron 800 estudiantes de los cuales 60 pertenecen al Programa de Enseñanza del Idioma Inglés y 740 al Programa de Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Los cuales fueron seleccionados de manera aleatoria mediante la técnica de muestreo estratificado

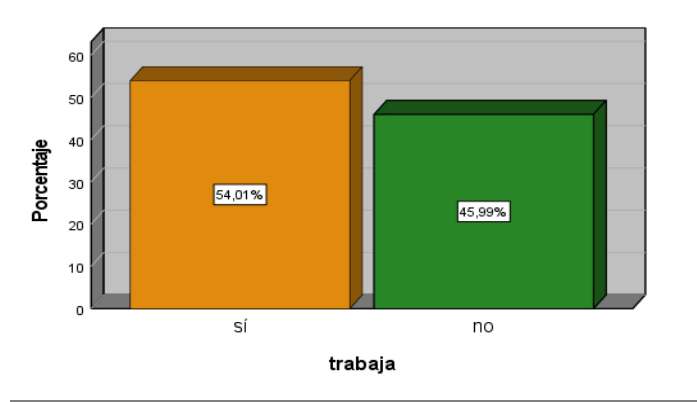
Gráfico 1. Sexo de los participantes expresados en porcentajes



Fuente: de elaboración propia con datos obtenidos de la aplicación de *la Escala para medir la percepción de estudiantes universitarios respecto a la práctica docente y procesos formativos durante la pandemia.*

El gráfico uno, muestra la desagregación por sexo de los participantes. Como se puede observar, el 13.5 por ciento son hombres mientras que el 86.5 por ciento son mujeres. Esto se explica, en parte, porque ambos programas educativos son considerados como carreras feminizadas en donde la matrícula femenina predomina de manera importante.

Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes que trabajan

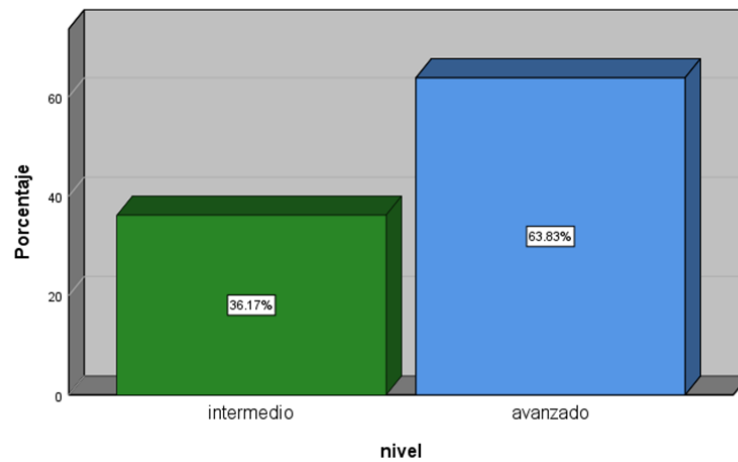


Fuente: de elaboración propia con datos obtenidos de la aplicación de *la Escala para medir la percepción de estudiantes universitarios respecto a la práctica docente y procesos formativos durante la pandemia*

En el gráfico 2 podemos observar que más del 50 por ciento de los estudiantes trabajan, lo cual genera una doble exigencia al tener que atender, además de las actividades propias del Programa, obligaciones laborales.

Gráfico 3. Porcentaje de estudiantes distribuidos por nivel académico

Gráfico 3: Nivel Intermedio y Avanzado

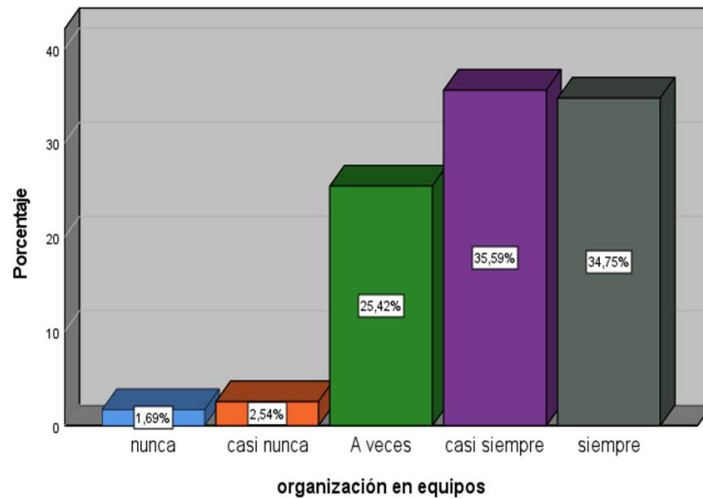


Fuente: de elaboración propia con datos obtenidos de la aplicación de *la Escala para medir la percepción de estudiantes universitarios respecto a la práctica docente y procesos formativos durante la pandemia*.

El 36.17 por ciento de los participantes se encuentran en nivel intermedio y el 63.83 por ciento en nivel avanzado. No se tomaron en consideración a los estudiantes de nivel principiante dado que el interés de la presente investigación es identificar la percepción de los estudiantes que vivieron su proceso durante la pandemia. Los estudiantes de nuevo ingreso iniciaron su proceso bajo la nueva normalidad.

A continuación, se discuten los principales resultados. En este sentido, se cree pertinente mencionar que, debido a la extensión de resultados obtenidos, sería una tarea imposible incluirlos todos en el presente reporte técnico. Por lo tanto, se presenta solo una selección muy pequeña con datos que consideramos representativos de las tres dimensiones de la práctica docente que fueron abordadas.

Gráfico 4. Estrategias de trabajo colaborativo empleadas por el docente con la finalidad de resolver problemas



Como se puede observar, poco más del 34 por ciento de los estudiantes están de acuerdo en que los docentes siempre emplean estrategias colaborativas para la resolución de problemas, mientras que el 35.59% manifiestan que casi siempre y el 25.42%, a veces. En ese sentido, podemos inferir que la docente propicia aprendizajes de acuerdo a los objetivos planteados en el currículo, supone considerar situaciones surgidas después de clase (Colomina, Onrubia y Rochera,2001) contando con una participación teológica y cognoscitiva humanas en la transformación de la realidad (Sacristán, 1998 y Schön,1997).

Por otro lado, respecto al quehacer del docente en la parte de desarrollo de habilidades profesionales, los estudiantes reportan que 91.7 % de los estudiantes destacan que sus docentes propician a fomento de valores, disciplina, puntualidad, adquisición de otro idioma y lecturas en inglés. De tal manera que su práctica se ve condicionada por la estructura social, pero, sobre todo, por los valores de carácter ético y moral derivados de los principios institucionales donde el significado d ellos intercambios que en ella se producen definen el sentido y la calidad de su desarrollo (Ezpeleta, 1989).

Se cree pertinente aclarar que esta investigación se centra en la atribución que hacen los estudiantes sobre la práctica docente. Es decir, no expresan las atribuciones

causales sobre su propia conducta (autoatribución) sino, como observadores de la conducta de otro autor (en este caso, de los estudiantes sobre la práctica docente de sus profesores). A este proceso se le llama heteroatribución (Manassero Mas, M.A, y Vázquez Alonso, A. 1995).

Tabla No 1. Atribuciones causales que los estudiantes hacen respecto a la promoción de aprendizajes de sus docentes

| Atribuciones | Porcentaje |
|--|-------------------|
| Conocimientos y formación del docente | 32% |
| Apoyo que reciben de sus maestros | 25% |
| El profesor es un guía permanente | 16% |
| Promueve la motivación y el interés | 10% |
| Posee altas expectativas sobre sus estudiantes | 9% |
| Vocación | 8% |
| Total | 100% |

Fuente: tabla de elaboración propia con datos obtenidos en trabajo de campo

Así pues, la tabla número 1, muestra las heteroatribuciones de los estudiantes encuestados respecto a la práctica sus profesores. El 32% de los estudiantes, perciben que el éxito en la promoción de aprendizajes por parte de los docentes se debe a los conocimientos que poseen gracias a la formación, el 25% se lo atribuyen al apoyo que les brindan. El 16% considera a su maestro como un guía permanente y el 10% considera que la promoción de aprendizajes es posible gracias a que sus docentes promueven la motivación y el interés hacia su materia. Un 9% considera que las altas expectativas de sus maestros hacia ellos es lo que ayuda al aprendizaje así como la vocación que demuestran los docentes. En el contexto de las modernas teorías sobre la motivación humana cabe destacar la teoría atribucional de Weiner sobre la motivación y la emoción (Weiner, 1980, 1986). Dicha teoría se ha revelado como la más interesante aportación al estudio de la motivación y el rendimiento académico en el subsistema social que conforma el colegio y cuenta en la actualidad con una gran cantidad de evidencia empírica (v.g., Weiner, 1980, 1986; Wambach, 1993;

Manassero y Vázquez, 1995). Según Weiner, las causas a las cuales las personas atribuyen sus éxitos y fracasos tienen importantes consecuencias psicológicas, tanto a nivel emocional, como cognitivo y motivacional.

Tabla No 2. Atribuciones causales que los estudiantes hacen respecto a elementos curriculares o institucionales que incorpora el docente en sus prácticas

| Atribuciones | Porcentaje |
|--|-------------------|
| Metodología que emplea el docente para transmitir contenidos apegada al modelo educativo | 32% |
| Emplea mecanismos de valoración del aprendizaje continuo | 27% |
| Organización y planificación de los cursos | 21% |
| Ambiente generado y recursos didácticos empleados | 20% |
| Total | 100% |

Fuente: tabla de elaboración propia con datos obtenidos en trabajo de campo

Las causas a las cuales atribuyen los estudiantes el éxito o el fracaso de la práctica de sus docentes determinan en parte la conducta que manifiestan hacia sus profesores, e influyen a su vez sobre las explicaciones que los alumnos hacen de su propio éxito o fracaso académico y, por tanto, sobre su motivación de logro (Beltrán Llera, 1986; Weiner, 1986; Valle, Cabanach, Núñez y González Pienda, 1988; Navas et al., 1993; González-Pienda et al., 2000). Esa relación entre atribuciones causales y conducta concreta del docente se ha venido explicando mediante la función que desempeñan las expectativas del profesor, las cuales, a su vez, dependen de sus atribuciones causales (Manassero y Vázquez, 1995).

Tabla 3. Atribuciones casuales que hacen los estudiantes sobre elementos emocionales de la práctica docente

| Atribuciones | Porcentaje |
|---|-------------------|
| El clima emocional que el docente crea durante la clase | 32% |
| Relación empática con estudiantes | 27% |
| Compromiso y motivación de los profesores | 25% |
| Promueven la capacidad de adaptación | 9% |
| Promueven la tolerancia a la frustración | 7% |
| Total | 100% |

Fuente: tabla de elaboración propia con datos obtenidos en trabajo de campo

Finalmente, la Teoría de las atribuciones casuales es una de las teorías sobre la motivación de logro de más amplia aceptación y más completa, ya que posee implicaciones sobre los aspectos emocionales, cognitivos, motivacionales y de ejecución en tareas de rendimiento (Weiner, 1980, 1986). En segundo lugar, la base de datos empíricos reunidos en torno a la teoría es, pues, muy importante (Weiner, 1986; Wambach, 1993; Manassero y Vázquez, 1995). Que las atribuciones causales influyen ampliamente sobre el comportamiento de las personas ha sido comprobado empíricamente y de forma repetida en otros estudios (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Navas et al., 1993; Scherer y Kimmel, 1993; Martínez-Abascal, 1997)

Adicionalmente, se corrió una prueba t para identificar posibles diferencias entre la percepción de hombres y mujeres, así como entre los estudiantes que pertenecen al nivel intermedio y avanzado. Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

7. Productos generados

Para el cierre de esta investigación, se realizó la difusión de los resultados obtenidos a través de la presentación de una ponencia titulada bajo el mismo nombre del proyecto en: la “10a semana del ICESA” llevado a cabo el día 26 de abril del 2023, la cual fue presentada de manera presencial en las instalaciones del Instituto de Ciencias Sociales y Administración donde a su vez se hizo un enlace de manera virtual sincrónica en los campus de Nuevo Casas Grandes y Ciudad Cuauhtémoc. Dicha ponencia fue presentada por la titular del Proyecto la Dra. Bertha Lucía Martínez Mahr, la Mtra. Amanda Briseida Nassri y la Dra. Yeshica Annaeliese Márquez Melchor en ese orden. (Se deja evidencia en anexos A).

Como segundo producto, se encuentra la elaboración de dos artículos mismos que fueron propuestos al inicio del proyecto:

a) Elaboración de una escala para medir la percepción de estudiantes universitarios sobre la práctica de sus docentes durante la pandemia.

Autoras: Bertha Lucía Martínez Mahr, Amanda Briseida Nassri Vargas y Yeshica Aneliese Márquez Melchor

b) Práctica docente y procesos formativos durante la pandemia: atribuciones causales de estudiantes universitarios.

Autoras: Bertha Lucía Martínez Mahr, Amanda Briseida Nassri Vargas

(Se adjunta borrador de ambos en la plataforma CATHI en el rubro de productos generados)

Y, finalmente, en el protocolo inicial se comprometió continuar a través de una propuesta de investigación aplicada la cual será sometida a validación a través de la Dirección de Investigación y Posgrado por la Dra. Amanda Briseida Nassri Vargas como responsable, contando con la colaboración del mismo equipo de investigación. Se anexa la descripción de la propuesta la cual posteriormente será desarrollado por la Dra. Nassri con apoyo del equipo de investigación (anexo B).

8. Conclusiones

Se logra destacar que los estudiantes atribuyen su permanencia y el mantenimiento de sus promedios gracias a la práctica realizada por sus maestros. De acuerdo con la percepción de los estudiantes, los conocimientos que los docentes poseen, el apoyo dado durante el

proceso de la pandemia en la realización de actividades, así como la metodología empleada y el ambiente propiciado por ellos fue de gran ayuda para mantener la motivación en su proceso de aprendizaje sin modificaciones. A su vez, se pudo identificar que el clima emocional generado por sus docentes, así como la empatía fueron un recurso clave para su formación.

Por lo anterior, se logra identificar que se alcanzaron todas las metas propuestas por la presente investigación dejando espacio para continuar con esta línea vista desde otras aristas.

9. Mecanismos de transferencia. (Si aplica)

No aplica.

10. Contribución e impacto del proyecto

Los resultados obtenidos a través de esta investigación permitieron abrir el panorama al estudio de nuevas líneas siguiendo con el parámetro de la práctica docente y procesos formativos, buscando en este mismo tono con la variable de inclusión en la educación superior.

11. Impacto económico, social y/o ambiental en la región

No aplica.

11.1 Taxonomía de los Roles de Colaborador (con las actividades logradas)

| Roles | Definición de los roles | Nombre de él(la) investigador(a) | Figura | Grado de contribución | Actividades logradas durante el proyecto | Tiempo promedio semanal (en horas) dedicado al proyecto |
|--|------------------------------------|----------------------------------|-------------------------|-----------------------|--|---|
| Responsabilidad de la dirección del proyecto | Convocación a reuniones de trabajo | Dra. Bertha Lucía Martínez Mahr | Responsable de Proyecto | Principal | 1era fase del Proyecto: 1. Operación de las variables 2. Elaboración | 8 horas |

| | | | | | | |
|--|------------------------------------|--|------------------------|--------------------|--|---------|
| | | | | | <p>ón de la Escala confiable</p> <p>3. Elaboración de reporte técnico</p> <p>4. Elaboración del borrador de un artículo científico</p> | |
| Responsabilidad de la dirección del proyecto | Convocación a reuniones de trabajo | Mtra. Amanda Briseida Nassri Vargas | Supervisor de Proyecto | Principal De apoyo | <p>1era fase del Proyecto:</p> <p>1. Operación de las variables</p> <p>2. Elaboración de la Escala confiable</p> <p>3. Elaboración de reporte técnico</p> <p>4. Elaboración del borrador de un artículo científico</p> | 8 horas |
| Responsabilidad de la dirección del proyecto | Convocación a reuniones de trabajo | Dra. Yeshica Anneliese Márquez Melchor | Supervisor de Proyecto | Principal De apoyo | <p>1era fase del Proyecto:</p> <p>1. Operación de las variables</p> <p>2. Elaboración de la Escala confiable</p> <p>3. Elaboración de reporte</p> | 8 horas |

| | | | | | | |
|--|------------------------------------|---|------------------------|--------------------|---|---------|
| | | | | | técnico | |
| Responsabilidad de la dirección del proyecto | Convocación a reuniones de trabajo | Mtra. Niurka Isabel Passalcaqua Olivera | Supervisor de Proyecto | Principal De apoyo | 1era fase del Proyecto: 1. Operación de las variables 2. Elaboración de la Escala confiable | 8 horas |

11.1.1 Estudiantes participantes en el proyecto

181267 Galilea Vega Nava

181277 Saúl Armando Reyes Arévalo

181030 Mariana Patricia León Ávila

171113 Keila Rebeca Lázaro Hernández

192437 Samantha Ruíz Madrid

192319 Leslie Darían Salazar Nájera

Su participación consistió en la aplicación de encuestas y la preparación de la base de datos para realizar el análisis estadístico.

12. Referencias (bibliografía)

Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. y Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in human: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*.

- Angulo, F., & Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículo*. Granada: Editorial Aljibe
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Guadalajara, Jalisco-México: Textos Educar - Educación Jalisco.
- Beltrán Llera, J. (1986). La interacción educativa: expectativas, actitudes y rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*, 44(172), 159- 192.
- Bravo Jaime, A. A., González Lomelí, D., & Maytorena Noriega, M. d. (2009). X Congreso Nacional de Investigación Educativa: área 1: Aprendizaje y desarrollo humanos. Motivación de logro en situaciones de éxito y fracaso académico de estudiantes universitarios(0762). Veracruz, México. Obtenido de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0762-F.pdf
- Burns, R. (1979) *The self-concept. Theory, measurement, development and behavior*. New York: Logman. *El Autoconcepto*. Bilbao.
- Burón, J. (1994). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Editorial Diada.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid y La Coruña: Editorial Morata y Fundación Paidea.
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J.
- Cohen, Ronald y Swerdlick, Mark. (2001). *Pruebas y Evaluación Psicológicas. Introducción a las Pruebas y a la Medición*. McGraw Hill. México
- Domínguez-Lara, S. A., & Merino-Soto, C. (2015). ¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach?. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2).
- Duda, J. L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 318- 335
- Ezpeleta, J. (1989). *Escuelas y maestros: Condiciones del trabajo en Argentina*. Santiago de Chile: UNESCO – OREAL.

- Fierro, C., Fortul, B., & Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación acción. México: Editorial Paidós.
- Frías-Navarro, D. (2021). Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida. *Universidad de Valencia*, 1-13.
- Furlán, A., & Remedi, E. (1981). Notas sobre la práctica docente: la reflexión pedagógica y las propuestas formativas. *Revista Foro Universitario*, (10).
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 10.
- Garduño, L. (1997). Dimensiones de las Atribuciones sobre situaciones académicas y afiliativas en una muestra de estudiantes de Educación Superior en México. *Revista Mexicana de Psicología*.
http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v13_n2/pdf/a06v13n2.pdf
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- González-Pianda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., Cabanach, R.G. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 1
- Huh J, Delorme DE y Reid LN (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40, 90.
- Ibañez, T. (1994). *Psicología social constructivista*. México: Universidad de Guadalajara.
- Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (1982). *Psychological testing: Principles, applications, and issues*. Monterey, Calif: Brooks/Cole Pub. Co.
- Manassero, M. A., & Vázquez, A. (1995). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*, 7(2). <http://www.psicothema.com/pii?pii=982>

- Manassero Más, M. A., & Vázquez Alonso, Á. (1998). Validación de una escalade motivación de logro. *Psicothema*, 10(2),333-351.[fecha de Consulta 13 de Junio de 2023]. ISSN: 0214-9915. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72710209>
- Martínez-Abascal, M.A. (1997). Influencia de los factores cognitivos en el malestar docente. *Revista de Psicología General y Aplicada*.
- Matalinares L., M., Yaringaño L., J., Sotelo L., L., Sotelo L., N., Arenas I., C., Díaz A., G., . . . Huari T, Y. (2010). Relación entre lo estilos atribucionales y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*,13(2)101-116.
- Montoro, M. y De torres, m. (1997). Estilos de atribución causal de éxito o fracaso de alumnos de matemática de primer año de la Universidad. Un trabajo exploratorio *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, Vol. XXVII, No. 4, pp. 77-90.
- Murillo B. y Botero, O. (2005). Atribuciones que dan los estudiantes de los dos primeros semestres de Medicina. *Revista Médica de Risaralda*. Vol. 11, num. 2. Pp. 1-14.
- Navas, L., Castejón, J.L. y Sampascual, G. (1993). ¿Son las atribuciones causales determinantes del rendimiento académico? El papel de las atribuciones y las expectativas. *Psicologemas*
- Nunnally J C. (1967) *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill, 640 p. [University of Chicago, Chicago, IL]
- Núñez, J. D. D. M., Iniesta, A. A., Rosales, D. J. V., & López, Y. A. B. (2016). Coeficiente alfa de Cronbach para medir la fiabilidad de un cuestionario difuso. *Cultura Científica y Tecnológica*, (59).
- Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- Pérez – Hernández, E. (2013). Particularidades del proceso formativo universitario en la cultura física. *EFD. Deporte.com.*, Revista digital, año 18. No. 182.

- Platt, C.W. (1988). Effects of causal attributions for success on first-tenn college performance: A covariance structure model. *Journal of Educational Psychology*, 80, 569-578.
- Porlán, F. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada.
- Reeve, J. (1994) *Motivación y Emoción*. Editorial Mc Graw Hill. Impreso en España.
- Sacristán, J. (1998). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- Sacristán, J., & Pérez, A. (1998). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. España: Editorial Akal.
- Scherer, M. y Kimmel. E. (1993). *Modifying teachers' attributions: An education-consultation approach*. Presentado en el Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association. Boston, Massachusetts. April, 17-20
- Schön, D. (1997). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los Profesionales: Temas de educación*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Stipek, D., Weiner, B. y Li, K. (1989). Testing some attribution-emotion relations in the People`s Republic of China. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 109-116.
- Tuapanta, J., Duque, M., & Mena, A. (2017). Alfa de Cronbach para validar un Cuestionario de uso de TIC en Docentes Universitarios. *mktDescubre*,(10), 37-48.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J.S. (1988). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*,10.
- Virla, M. Q. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12(2), 248-252.
- Vispoel, W. P. y Austin, J. R. (1995). Success and failure in junior high school: a critical incident approach to understanding students' attributional beliefs. *American Educational Research Journal*, 32(2), 377-412.

Wambach, C. (1993). Motivational themes and academic success of at-risk freshmen. *Journal of Developmental Education*, 16(3), 8-10.

Weiner, B. (1970). Personality characteristics and affective reactions toward exams of superior and failing College students. *Journal of Educational Psychology*, 61, 14

Weiner, B. (1980), *Human Motivation*, Holt, Rinehart & Winston, New York, NY.

Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology*, 75, 530-543.

Weiner, B. (1985). "Spontaneous" causal search. *Psychological Bulletin*, 97, 74-84.

Weiner, B. (1983). Social cognition in the classroom. *Educational Psychologist*, 18, 109-124

Weiner, B. (1986a). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer Verlag.

13. Anexos

A (divulgación de los resultados)



10ma Semana del ICSA: Ponencia: Práctica docente y procesos formativos durante la pandemia: atribuciones causales de estudiantes universitarios, abril 2023. Fuente: Facebook.

Anexo B. Proyecto a Desarrollar:

Prácticas inclusivas y la formación de los docentes del instituto de Ciencias Sociales y Administración e Instituto de Arquitectura Diseño y Arte.

Propósito: identificar las prácticas inclusivas de los docentes de la universidad.

Posterior a los resultados obtenidos del proyecto de formación y práctica docente en postpandemia, se considera necesario evaluar las prácticas docentes a fin de identificar virtudes y áreas de oportunidad que ofrecen ambos institutos, las cuales permitan mejorar tanto la formación como la práctica docente de la institución.

Actualmente se cuenta con datos preliminares derivados de un sondeo realizado tanto a estudiantes como alumnos donde se buscó conocer la percepción de la población estudiantil sobre las prácticas inclusivas de sus docentes y la propia percepción de estos últimos. Lo anterior, nos permite identificar las fortalezas del profesorado que labora en estos institutos y las necesidades o apoyos que precisan para enfrentar sus retos, según el nivel y población que atienden.

Se prevé que dicho proyecto se establezca por dos años dividido en tres etapas. Identificación, realización de cursos de formación y evaluación de las prácticas de los docentes.

Propuesta: 2 años.

Responsable: Amanda Briseida Nassri

Colaboradoras:

Bertha Lucía Martínez Mahr

Yeshica Analiesse Márquez Melchor

Janeth Martínez Martínez

****Nota: El reporte técnico tendrá una extensión mínima de 5 cuartillas y máxima de 30, a espacio y medio.**

CONSIDERACIONES:

- Los reportes deben estar escritos en español o en inglés.
- Se debe entregar en formato Word acorde a este formato.
- El texto debe ser escrito en hoja tamaño carta a espacio y medio, y los márgenes deberán encontrarse al menos a una pulgada (2.54 cm). La totalidad del texto debe escribirse en minúsculas, utilizando las mayúsculas sólo al principio de las oraciones y para los títulos de capítulos.
- Se recomienda usar el tipo de letra Arial tamaño 10, o Times new Roman tamaño 12.
- Todas las páginas deben estar numeradas en secuencia comenzando desde la portada.
- La extensión total del texto es de un mínimo de 5 cuartillas y un máximo de 30 cuartillas, con un interlineado de espacio y medio.
- Archivos de Excel de tablas y gráficas deben ser adjuntados al reporte enviado electrónicamente.
- Las figuras, fotografías y tablas, serán insertadas en el cuerpo del texto y numeradas en forma consecutiva comenzando con 1 y de manera independiente de las tablas. El número y descripción de la figura, tabla, etc., deberá colocarse antes de la misma.
- Se recomienda evitar el uso de sombras y líneas punteadas que no permitan una legibilidad clara de imágenes.
- Las fórmulas y ecuaciones deben hacerse con un editor de ecuaciones como el que viene en Word. Estarán centradas y separadas del texto. La numeración será consecutiva comenzando con 1. El número de la fórmula deberá encerrarse entre paréntesis y colocarse a la derecha de la fórmula lo más cercano posible al margen derecho.
- Las referencias bibliográficas en el texto deben ser en cualquier estilo reconocido como APA, MLA, ISO, etc.

- Los anexos se colocarán al final del documento después de la bibliografía, utilizando caracteres alfabéticos para distinguirlos: Anexo A, Anexo B, etc. La información contenida en los anexos es importante pero no indispensable para la comprensión del trabajo. Se recomienda colocar en los anexos mapas, fotografías, tablas, desarrollos matemáticos, diagramas, etc.