



Núm. 01 (2024)

Memoria Electrónica

Vicerrectoría Académica

Dirección de Posgrado e Investigación



CRESON

Centro Regional de Formación
Profesional Docente de Sonora

**Foro de
Estudiantes
del Posgrado
CRESON 2023**



CRESON

Centro Regional de Formación
Profesional Docente de Sonora

MEMORIA ELECTRÓNICA

Foro de Estudiantes del Posgrado CRESON

Núm. 01 (2024)

Directorio

Luis Ernesto Flores Fontes

Rector del CRESO

Julio César Cruz Díaz

Vicerrector Académico

Ana Lourdes Cárdenas García

Secretaría Técnica

Moisés Barraza Ayala

Coordinación Administrativa

Dra. María del Socorro Arvizu Arvizu

Directora de Posgrado e Investigación

Unidades Académicas Participantes

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Escuela Normal Superior, plantel Navojua

Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo

Universidad Pedagógica Nacional, subsede Caborca

Universidad Pedagógica Nacional, subsede San Luis Río Colorado

Programas de Posgrado

Maestría en Gestión Educativa

Maestría en Educación con Campo en Formación Docente

Doctorado en Educación

MEMORIA ELECTRÓNICA

Foro de Estudiantes del Posgrado CRESO

Núm. 01 (2024)



La Memoria Electrónica del Foro de Estudiantes del Posgrado CRESON es una publicación bianual, editada y publicada por el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON), bajo la licencia de Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)



Coordinadoras:

Mtra. Susana Elena Barrera Barrios

Dra. María del Socorro Arvizu Arvizu

Mtra. Lizeth Cantú Leyva

Diseño de portada: L. D. G. Jessica Loustaunau Rodelo

ISBN: 978-607-97472-9-9

Consulte otras obras del CRESON en: [Publicaciones CRESON](#)

Equipo revisor para publicación

Mtra. Adriana Irene Carrillo Rosas 

Dr. Ángel de Jesús Angulo Moreno 

Dr. José Francisco Barrera Barrios 

Dra. María del Socorro Arvizu Arvizu

Dr. Rodolfo Ríos Ochoa 

Dra. Selenne Ríos Higuera 

Mtra. Susana Elena Barrea Barrios

Mtra. Lizeth Cantú Leyva

Las opiniones expresadas por las y los autores de las ponencias son su responsabilidad y no necesariamente reflejan la postura del CRESON. Las ponencias contienen avances de los documentos de titulación del estudiantado del Posgrado CRESON, ya sea de segundo y cuarto semestre de maestría o de sexto semestre de doctorado.

CRESON. Dirección de Posgrado e Investigación

Teléfono: (662) 1080630, Ext. 154.

Correo: posgradoeinvestigacion@creson.edu.mx

Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

Carretera Federal 15, km 10.5, Col. Café Combate, C. P. 83165, Hermosillo, Sonora.

Teléfono: (662) 1080630.

Página oficial: <https://creson.sonora.gob.mx/>

Contenido

Presentación	9
--------------------	---

I. FORMACIÓN DOCENTE

Profesionalización y Formación de Educadoras/es Ambientales del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora /Adrián Félix Ibarra y Adriana Irene Carrillo Rosas (Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo)	13
El uso de la Inteligencia Artificial en educación, ¿buena o mala idea? /Fidel Heriberto Núñez Silva (Universidad Pedagógica Nacional, subsede San Luis Río Colorado)	23
Factores que contribuyen a incrementar el estrés en la práctica docente /Maribel Méndez García (Universidad Pedagógica Nacional, subsede Caborca)	27
Derecho a la educación y la reinserción social de los internos en un centro penitenciario /Ramón Francisco Tasabia Valencia (Universidad Pedagógica Nacional , subsede Caborca)	36
Inserción laboral de la primera generación egresada de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora /Silvia Vanesa Orrantia Urquidez y Gloria del Carmen Mungarro Robles (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro, plantel Hermosillo) ...	42

II. ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

Exploración del sistema híbrido del aprendizaje en inglés en educación primaria /Alberto Gallegos Ramírez (Universidad Pedagógica Nacional, subsede Caborca)	51
La comprensión lectora en alumnado de segundo grado en educación básica /Ana Karina Santoyo Amezcua y Reyna Viridiana Martínez Meraz (Universidad Pedagógica Nacional, subsede Caborca)	58
Hacia una estrategia para mejorar las habilidades redactoras en estudiantes de bachillerato /Oralia Acosta García (Universidad Pedagógica Nacional, subsede Caborca)	66
Autorregulación del aprendizaje y su relación en el aprendizaje del español como segunda lengua en estudiantes de High School de Nogales, Arizona /Víctor Armando Gómez Egurrola (Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo)	75

III. CAMPOS DISCIPLINARES

La relación entre estrategias cognitivas emocionales y eficacia negociadora en estudiantes de educación superior /Ernesto Landavazo Moreno (Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo)87

Formación de criterio: la mayéutica en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del paradigma de la creación artística /Nicolás Abraham Rivera León (Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo)94

La motivación hacia el aprendizaje de las matemáticas entre secundarias públicas /Hernando Dávalos Rosas (Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo) y Martha Alejandrina Zavala Guirardo (Instituto Tecnológico de Sonora, plantel Cd. Obregón) 103

IV. GESTIÓN EDUCATIVA

Análisis del acompañamiento docente que se realiza a través de la figura de director/a /Marissa Gaxiola López (Univesidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo) 115

V. PRÁCTICA DOCENTE

Educación socioemocional en alumnado de primaria en escenarios de contingencia /Rocío Elena Encinas Quijada (Universidad Pedagógica Nacional , subsede Caborca) 125

VI. CONVIVENCIA ESCOLAR

El ausentismo en educación básica. Un análisis sobre estudiantes en primaria “Miguel Hidalgo” del ejido Independencia en San Luis Río Colorado, México /Silvia Karina Ríos Urías (Universad Pedagógica Nacional , subsede San Luis Río Colorado) 133

Relación entre las estrategias de afrontamiento y el *bullying* de estudiantes de primaria /Teodoro Zambrano Méndez (Universidad Pedagógica Nacional , plantel Hermosillo)..... 144

PRESENTACIÓN

El II Foro de Estudiantes de Posgrado 2023 del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESO), realizado durante la primavera de ese año, tuvo una interesante particularidad: en la convocatoria de participación se invitó al estudiantado a colaborar y, al mismo tiempo, se anunció que sus ponencias derivarían en la publicación de una memoria electrónica. Tras el arduo trabajo de revisión del equipo de lectura, así como la labor de organización, gestión, coordinación y edición del equipo de la Dirección de Posgrado e Investigación, y, por supuesto, el empeño de las y los jóvenes autores de las ponencias en extenso, ya fuera en compañía de directoras/es de documento de titulación o en soledad, se logró volver realidad aquel propósito.

La visión del CRESO incluye una serie de dimensiones respecto a los estudios de posgrado, entre ellas, la incorporación del estudiantado a los procesos de investigación. Esta compilación electrónica constituye, en parte, una manera de fomentar el acercamiento hacia los procesos formales de publicación académica y representa, además, el esfuerzo institucional para crear memoria, en virtud de la constancia escrita sobre la indagación sistemática realizada por la población estudiantil.

Cabe destacar que la mayoría de los trabajos aquí presentados son avances de la construcción de proyectos de mejora, intervención y/o tesis de estudiantes, puesto que nuestros distintos programas de posgrado permiten la obtención del grado a través de estos documentos. En algunos casos, son proyectos concluidos e, incluso, los exámenes de grado correspondientes fueron presentados y aprobados. Sin embargo, esta memoria electrónica recoge los textos previos y nos permite asomarnos en retrospectiva al andamiaje de cada una de estas propuestas. Consideramos que gran parte de su valor reside en su utilidad como instrumento de consulta para otras generaciones de estudiantes de posgrado, quienes eventualmente generarán sus propias ponencias.

La memoria está compuesta por seis apartados: (1) Formación docente, (2) Enseñanza del lenguaje, (3) Campos disciplinares, (4) Gestión educativa, (5) Práctica docente, y (6) Convivencia escolar. En el primer apartado se incluyen cinco trabajos con temáticas diversas sobre prácticas docentes: profesionalización y formación de educadoras/es ambientales, el uso de la Inteligencia Artificial (IA) en el contexto educativo, factores de estrés, derechos educativos e inserción laboral. El apartado 2 lo constituye una serie de textos dedicados a la enseñanza del lenguaje: se explora el sistema híbrido

del aprendizaje de inglés en educación primaria, la comprensión lectora en alumnado de segundo grado en educación básica, las habilidades redactoras en estudiantes de bachillerato y la autorregulación del aprendizaje y su relación con el aprendizaje del español como segunda lengua.

El tercer apartado incorpora reflexiones sobre diversos campos disciplinares: la relación entre estrategias cognitivas emocionales y eficacia negociadora en estudiantes de educación superior, así como la formación de criterio, a saber, la mayéutica en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del paradigma de la creación artística, y la motivación hacia el aprendizaje de las matemáticas entre secundarias públicas. El cuarto apartado se centra en gestión educativa y presenta un análisis del acompañamiento docente en relación con autoridades directivas, en tanto que el quinto apartado está dedicado a la práctica docente: se aborda la educación socioemocional en alumnado de primaria en escenarios de contingencia. Por último, el sexto apartado se dedica a la convivencia escolar: explora el ausentismo en educación básica a través de un análisis sobre estudiantes en una primaria de San Luis Río Colorado. También se toca el tema de la relación entre las estrategias de afrontamiento y el *bullying* de estudiantes de primaria.

En suma, esta memoria, derivada del II Foro de Estudiantes de Posgrado 2023, representa un caleidoscopio de las preocupaciones que merecen el análisis y reflexión por parte de estudiantes de posgrado de nuestra institución, como parte de su proceso de profesionalización y la construcción de su documento de titulación. Como tal, derivan en una suerte de panorama general, mapa o paisaje –imperfecto, quizá, pero no menos valioso–, de una parte importante de los temas que, en menor o mayor medida, reflejan la realidad del sistema educativo del estado de Sonora.

Dirección de Posgrado e Investigación,
Diciembre de 2024

I. FORMACIÓN DOCENTE

PROFESIONALIZACIÓN Y FORMACIÓN DE EDUCADORAS/ES AMBIENTALES DEL COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE SONORA

PROFESSIONALIZATION AND TRAINING OF ENVIRONMENTAL EDUCATORS AT THE COLLEGE OF HIGH SCHOOL STUDENTS OF THE STATE OF SONORA

Lic. Adrián Félix Ibarra

Cuarto Semestre de la Maestría en Educación con Campo en Formación Docente
Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo

Mtra. Adriana Irene Carrillo Rosas

Profesora-Investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo

Resumen

Este trabajo de investigación tiene como objetivo analizar el impacto que tiene la formación inicial y continua del profesorado que imparte las asignaturas relacionadas con la educación ambiental en las acciones que debe cumplir en su función de educadoras/es ambientales, con el propósito de que las alternativas de solución propuestas sean adecuadas y suficientes para atender la problemática ambiental que se vive de forma global en la actualidad. Con ello se contribuye al cumplimiento de los objetivos que los diferentes documentos legislativos, normativos y programáticos enmarcan para la educación ambiental a nivel internacional, nacional, local e institucional. Debido a los cambios curriculares establecidos en el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en donde tanto los principios, campos formativos y ejes articuladores destacan la necesidad de

involucrar la educación ambiental de manera activa, se evaluarán las dimensiones axiológicas, epistemológicas, pedagógicas y metodológicas que docentes utilizan en su práctica. El enfoque será mixto, escala Likert sobre los primeros resultados para la etapa cuantitativa y, posteriormente, se iniciará la etapa cualitativa, mediante entrevistas semiestructuradas y un grupo de enfoque. Los instrumentos fueron diseñados por Farber (2006), Camarena-Gómez (2009) y Mosothwane y Ndwapi (2012), expertos en el área. A partir de los resultados, se desarrollarán estrategias de formación continua (cursos, talleres y/o diplomados) que busquen la mejora de las prácticas docentes del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora.

Palabras clave: educación ambiental, formación inicial, formación continua, NEM, Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora

Abstract

The objective of this research work is to analyze the impact of the initial and continuous training of teachers who teach subjects related to environmental education on the actions they must fulfill in their role as environmental educators, with the purpose of proposing adequate and sufficient alternative solutions to address the environmental problems that are currently experienced globally, thus contributing to comply with the objectives that the different legislative, regulatory, and programmatic documents frame for environmental education at the international, national, local, and institutional levels. Due to the curricular changes established in the educational model of the Nueva Escuela Mexicana (NEM, for its Spanish acronym), where the principles, formative fields, and articulating axes highlight the need to involve environmental education in an active way, the axiological, epistemological, pedagogical, and methodological dimensions that teachers use in their practice will be evaluated. A mixed approach through a Likert scale for data collection will be implemented to obtain the first results for the quantitative phase; then, the qualitative phase will be initiated through semi-structured interviews and a focus group. The instruments were designed by Farber (2006), Camarena-Gómez (2009), Mosothwane & Ndwapi (2012), who are experts in the field. Subsequently, based on the results, continuous training strategies will be developed (courses, workshops and/or diploma courses) that seek to improve the teaching practices of the Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora.

Keywords: environmental education, initial teacher training, continuous teacher training, NEM, Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora

Introducción

A partir de la integración en el artículo Séptimo de la Ley General de Educación (2002) la responsabilidad ambiental que recae en el Estado, organismos descentralizados y particulares con autorización o reconocimiento oficial de estudios deben “inculcar los conceptos y principios fundamentales de la ciencia ambiental, el desarrollo sustentable, así como de la valoración de la protección y conservación del medio ambiente como elementos esenciales para el desenvolvimiento armónico e integral del individuo y la sociedad”.

A partir de ello, surgen diversas estrategias para el desarrollo de la educación ambiental; entre sus diferentes vertientes, una de ellas es la responsabilidad de la persona educadora ambiental, su profesionalización, su formación, su manera de convencer a las y los educandos, su convicción hacia sí misma y, sobre todo, su congruencia. Además, es importante analizar la educación ambiental como un camino y no como un fin, una vez que entendemos esto, y con los conocimientos pedagógicos que la docencia requiere, podemos adentrarnos en aterrizar este camino en la labor de enseñanza diaria, desarrollando estrategias didácticas que favorezcan y complementen la formación del alumnado en más de una área de su vida escolar, según lo explica Morín (1999).

Con tal fin, a través de la Nueva Escuela Mexicana se aborda el tema de la educación ambiental de manera interdisciplinaria, esta puede tener lugar en una sala de clases, donde docentes pueden comenzar estableciendo explícitamente la relación existente entre el tema del programa de estudios exigido y la sustentabilidad. Todos los temas del currículo deben vincularse de alguna manera con la sustentabilidad, o bien, ser encaminados hacia ella.

La educación ambiental para la sustentabilidad no informa únicamente al estudiantado sobre las crisis socioambientales, sus causas y consecuencias, aunque es imprescindible brindar la información de manera oportuna a través de estrategias didácticas que sean adecuadas a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante (para que exista un aprendizaje significativo), porque la educación ambiental para la sustentabilidad tiene un objetivo más amplio que solo informar. Wanchana et al. (2020) lo resumen así: informar, capacitar y sensibilizar respecto a cómo nuestras acciones y decisiones dañan el ambiente, en especial, cómo podemos actuar ante eso para generar el cambio y la justicia que cada persona y especie en el planeta requerimos urgentemente.

Este trabajo de investigación tiene como objetivo analizar el impacto que tienen la formación inicial y continua del profesorado que imparte las asignaturas relacionadas con la educación ambiental en las acciones que deben cumplir en su función de educadoras/es ambientales (Calixto, 2021), con el propósito de que las alternativas de solución propuestas sean adecuadas y suficientes para atender la problemática ambiental global en la actualidad. Con ello, se pretende dar cumplimiento a los objetivos que los diferentes documentos legislativos, normativos y programáticos enmarcan para la educación ambiental a nivel internacional, nacional, local e institucional.

Metodología

Para este trabajo de investigación se plantea una metodología centrada en un paradigma sociocrítico, a saber, la realidad es construida social y experimentalmente, relacionando tanto al sujeto como al objeto de estudio mediante un proceso constructivo de comprensión crítica y acción sobre la realidad. A su vez, se promueve la incorporación de los valores y se generan acciones transformadoras que juegan el rol principal en la praxis investigativa. Según Rodríguez (2003), y tomando en cuenta los principios, campos formativos y ejes articuladores que establece la Nueva Escuela Mexicana, con centralidad en la comunidad, resulta apropiado destacar este paradigma.

Además, se ha optado por un enfoque mixto, basado en el diseño secuencial explicativo, que –según McMillan y Schumacher (2005)–, como modelo de dos etapas, permite el fortalecimiento del alcance de ambos enfoques: los descubrimientos que arrojan los datos cualitativos complementan lo que se descubre en la parte cuantitativa. En la primera fase, que es cuantitativa y con un método no experimental descriptivo *ex post facto* (McMillan, 2012), se tiene como objetivo indagar la incidencia de los valores en que se manifiestan una o más variables, visto así, se conocerá la formación inicial y continua de docentes que imparten las asignaturas relacionadas con la educación ambiental. Enseguida, se lleva a cabo una fase cualitativa, donde, según Monje (2011), los hallazgos en esta etapa contribuyen a informar a la etapa cuantitativa, y mediante el estudio de caso del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora –institución de mayor presencia en el estado–, se explicará si las estrategias didácticas propuestas por docentes son suficientes para la transmisión del conocimiento relacionado con la educación ambiental.

Las técnicas empleadas en esta investigación fueron una escala de actitud y opinión que sirve para medir la intensidad de las actitudes y opiniones de la manera más objetiva posible (Monge, 2011), con el fin de poder clasificar a quienes implementan estrategias didácticas relacionadas con la educación ambiental y la frecuencia con la que realizan las mismas. Lo anterior fue posible a través de una escala de Likert, aplicada de forma virtual a través de formularios de Google, para ello, se solicitó a la persona entrevistada que indicara en qué grado estaba de acuerdo con la opinión que se expresa en los instrumentos diseñados por Camarena-Gómez (2009); mientras que para la parte cualitativa, se hizo uso de las técnicas de entrevista estructurada y grupo de enfoque. En el caso de la entrevista estructurada, se basó en preguntas estandarizadas y abiertas que mantienen una secuencia lógica, lo cual hace que la persona entrevistada pueda desarrollar con fluidez sus argumentos (Patton, 2012); la técnica se aplicó a través de un formulario en Google, donde se realizó una transcripción de la opinión de la persona entrevistada con guiones desarrollados por Farber (2006) y Camarena-Gómez (2009).

Para el grupo de enfoque, asentado en una serie de preguntas abiertas diseñada con base en el tema central de la investigación (Tashakkori, & Teddlie, 2003), se emplearon instrumentos diseñados por Mosothwane y Ndwapi (2012) y Pratson et al. (2021), donde se plantea un guion que sirve para indagar en la eficiencia de las técnicas utilizadas por parte de docentes y los motivadores con los que se cuenta para llevar a cabo las estrategias implementadas. En ello se tratan de evaluar las dimensiones axiológicas, epistemológicas, pedagógicas y metodológicas que docentes utilizan en su práctica con la finalidad de aprovechar al máximo dichas estrategias. La recolección de los datos de la escala Likert se realizó a través de formularios de Google, los cuales se distribuyeron por medio de correo electrónico institucional, donde se proporcionó el enlace a docentes.

Resultados

Los resultados cuantitativos se muestran a continuación en tablas y figuras obtenidas para el análisis de la información, realizado este a través del software estadístico SPSS.

Tabla 1. *Campo de formación académica de la licenciatura de docentes del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora*

Campo de formación académica	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Agronomía y veterinaria	4	4.4	4.4	4.4
Artes y humanidades	4	4.4	4.4	8.8
Ciencias naturales, exactas y de la computación	24	26.4	26.4	35.2
Ciencias sociales, administración y derecho	21	23.1	23.1	58.2
Educación	11	12.1	12.1	70.3
Ingeniería, manufactura y construcción	14	15.4	15.4	85.7
Salud	12	13.2	13.2	98.9
Servicios	1	1.1	1.1	100.0
Total	91	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

El campo de formación de la licenciatura de docentes que imparten las asignaturas relacionadas con la educación ambiental, acorde con los datos obtenidos, es muy variado; sin embargo, se marcan porcentajes superiores a 20 % en los campos de ciencias naturales, exactas y de la computación y en ciencias sociales, administración y derecho, lo cual es importante conocer, ya que dentro de lo comprendido en la educación ambiental abundan temas relacionados con los campos de formación antes mencionados.

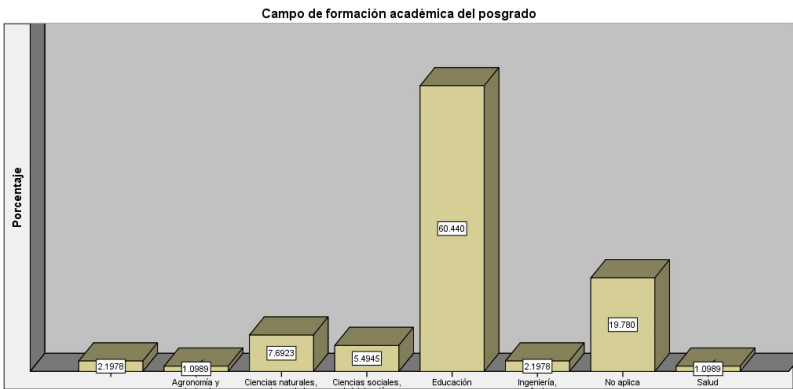


Figura 1. *Campo de formación académica del posgrado de docentes del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora*

La mayoría de docentes que imparten las asignaturas relacionadas con la educación ambiental, según los resultados obtenidos, cuenta con educación de posgrado, destacan los posgrados dentro del campo de formación en educación, aproximadamente 60 %, mientras que existe un porcentaje cercano a 20 % que no cuenta con educación continua.

Tabla 2. Formación profesional y continua de docentes relacionada con la educación ambiental

Formación en educación ambiental	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
En mi centro de trabajo	12	13.2	13.2	13.2
Especialidad	1	1.1	1.1	14.3
Maestría	7	7.7	7.7	22.0
No aplica	25	27.5	27.5	49.5
Universitaria	32	35.2	35.2	84.6
Universitaria, En mi centro de trabajo	7	7.7	7.7	92.3
Universitaria, Especialidad	2	2.2	2.2	94.5
Universitaria, Especialidad, Maestría	1	1.1	1.1	95.6
Universitaria, Maestría	1	1.1	1.1	96.7
Universitaria, Maestría, Doctorado, En mi centro de trabajo	2	2.2	2.2	98.9
Universitaria, Maestría, En mi centro de trabajo	1	1.1	1.1	100.0
Total	91	100.0	100.0	

Sobre la educación profesional y/o educación continua que han recibido docentes sobre educación ambiental, los resultados arrojaron los siguientes datos: quienes solamente han recibido cursos relacionados con la educación ambiental durante el curso de su licenciatura representan 35.2 %; quienes han recibido cursos sobre educación ambiental en su centro de trabajo, 13.2 %; quienes solo recibieron cursos en sus estudios de posgrado, 8.8 %, mientras que 7.7 % son quienes han recibido cursos durante su formación universitaria; y en su centro de trabajo, 27.5 % no ha recibido cursos relacionados con la educación ambiental o el cuidado del medio ambiente. Este último dato puede impulsar al centro de trabajo para que implemente estrategias de formación continua sobre educación ambiental o el cuidado del medio ambiente.

¿Con qué frecuencia en su trabajo docente integra temáticas ligadas a la problemática ambiental y/o la educación ambiental en su programación escolar semestral?

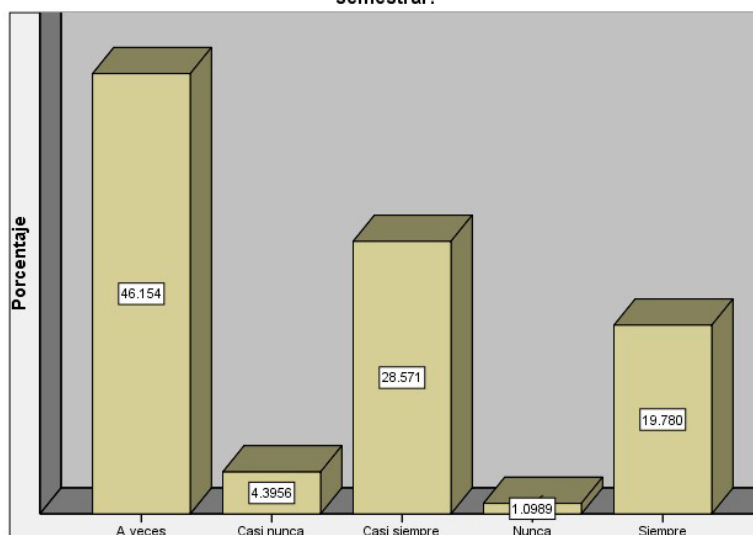


Figura 2. Frecuencia de integración de temática ambiental y/o educación ambiental en la programación semestral

Dentro de los datos obtenidos, docentes reportaron en 48.4 % siempre o casi siempre integrar temáticas ligadas a la problemática ambiental y/o educación ambiental en su programación escolar semestral, mientras que 46.2 % estableció que a veces integra estas temáticas; solamente 5.4 % respondió que casi nunca o nunca lo hace. Llama la atención el porcentaje tan alto de docentes que a veces integran estos temas, ya que centrándonos en los supuestos de esta investigación se podría indagar en ellos para conocer a detalle las razones por las cuales no lo hacen con mayor frecuencia.

Con respecto a los resultados obtenidos sobre la facilidad que tienen docentes para tratar temas relacionados con la educación ambiental, 46.2 % mencionó que siempre o casi siempre se le facilita, debido al marco de referencia teórico con el que cuenta, mientras que a 40.7 % a veces se le facilita. Para los casos de casi nunca y nunca tenemos 7.7 % y 5.5 %, respectivamente. Estos datos nos ayudan a visualizar un poco la situación del porqué más de la mitad de docentes no integran con tanta frecuencia estos temas en sus planeaciones semestrales.

Trabajar la educación ambiental me parece sencillo, pues dispongo de un marco de referencia teórico al que acudir para su efectiva puesta en práctica.

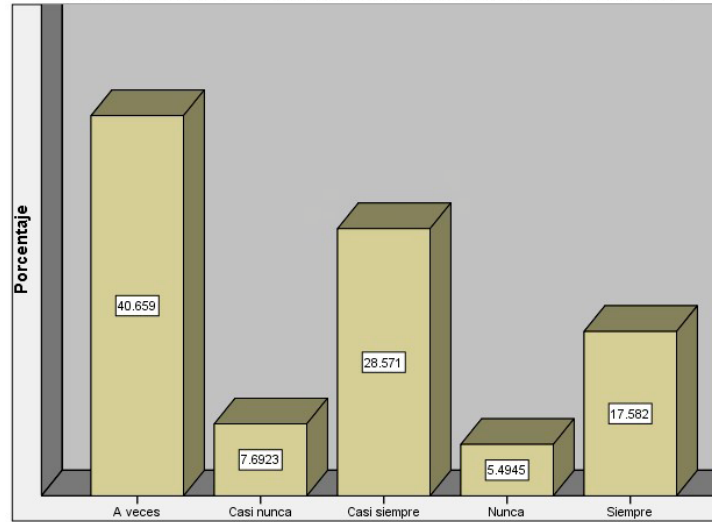


Figura 3. *Facilidad para tratar temas relacionados con la educación ambiental*

Conclusión

De acuerdo con los resultados obtenidos, podemos concluir que aproximadamente la mitad de docentes que imparten asignaturas relacionadas con educación ambiental cuenta con formación profesional y/o continua que ayuda a la integración de temáticas de educación ambiental de manera habitual y con facilidad, sin embargo, es un porcentaje importante, cercano a 50 %, el que no aplica estrategias ni con frecuencia ni con facilidad y, por lo tanto, se pueden llevar a cabo estrategias de formación continua en donde se involucre a todo el personal, sobre todo a quienes no tienen ese respaldo teórico para poder aplicar estrategias suficientes. El objetivo de esta implementación es rectificar o ratificar las estrategias más adecuadas para cumplir con los objetivos de la educación ambiental a través de cursos, talleres y/o diplomados para docentes del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora.

REFERENCIAS

- Calixto, R. (2021). Retos de la formación docente en Educación Ambiental. *Ecopedagógica*, 4(7), 9-16.
- Cámara de Diputados. (2004). *Reforma a la Ley General de Educación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref03_30dic02.pdf
- Camarena, B. (2009). *Educación Ambiental y Formación de Profesores en México: Estudio de Perfiles Ambientales en las Escuelas Normales de Sonora* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
- Farber, J. (2006). *Environmental Education Implementation in Wisconsin: Conceptualizations and Practices* (Tesis doctoral). Universidad de Wisconsin-Madison.
- McMillan, J. (2012). *Educational Research*. Pearson.
- McMillan, J., & Schumacher, M. (2005). *Investigación Educativa*. Pearson.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Mosothwane, M., & Ndwapi, G. (2012). Training Pre-service Teachers in Environmental Education: The Case of Colleges of Education in Botswana. *International Journal of Scientific Research in Education*, 5(1), 26-37.
- Patton, M. (2012). *Qualitative Research & evaluation methods*. SAGE.
- Pratson, D., Stern, M., & Powell, R. (2021). What organizational factors motivate environmental educators to perform their best? *The Journal of Environmental Education*, 52(4), 256-271.
- Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación Educativa*, 7(12), 23-40.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in social and behavioral research*. SAGE.
- Wanchana, Y., Inprom, P., & Rawang, W. (2020). Environmental Education Competency: Enhancing the Work of Teachers. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(2), 140-152.

EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EDUCACIÓN, ¿BUENA O MALA IDEA?

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION, A GOOD OR BAD IDEA?

Fidel Heriberto Núñez Silva

Segundo semestre de la Maestría en Educación con Campo en Formación Docente
Universidad Pedagógica Nacional, subsede San Luis Río Colorado

Resumen

En el presente año, diversas noticias internacionales han destacado la prohibición del acceso a ChatGPT en escuelas públicas de Nueva York, una herramienta de Inteligencia Artificial (IA) que se utiliza para procesar y entender el lenguaje natural humano y generar respuestas coherentes. Esta prohibición se da en medio de la polémica sobre los futuros usos de la IA en la educación. El uso de tecnologías, incluyendo la IA, ha tenido un gran impacto en el estudiantado, especialmente debido a la crisis de salud vivida en 2019, que obligó a miles de jóvenes a buscar herramientas para facilitar la realización de actividades educativas y tener más tiempo disponible. ChatGPT se ha vuelto popular debido a su eficiencia, practicidad y rapidez, ya que permite al alumnado obtener respuestas y realizar tareas con solo una oración, lo que se considera un beneficio, sin embargo, el uso de IA en la educación ha generado opiniones divididas entre docentes. Algunas personas docentes reconocen su potencial para la resolución de tareas y actividades, y lo ven como una opción más para agregar al currículo educativo. Otras, en cambio, consideran que puede ser un obstáculo para el desarrollo cognitivo del alumnado, ya que se espera de este sea analítico y reflexivo en su propio aprendizaje. Esta situación plantea un dilema sobre si las escuelas deben aprovechar estas nuevas tecnologías para avanzar en el aprendizaje o prohibirlas y seguir con los métodos tradicionales. Algunas personas argumentan que la prohibición no es una solución sostenible, ya que el avance

acelerado de la tecnología está cambiando la forma en que estudiantes adquieren conocimiento o se vuelven autodidactas. Una solución factible podría ser adaptar el currículo educativo a estas nuevas tecnologías, facilitando el aprendizaje autónomo y aprovechando sus beneficios, pero sin descuidar el uso responsable. Es importante que el cuerpo docente esté informado y actualizado sobre las posibilidades y limitaciones de la IA, para poder evaluar su uso de manera crítica y responsable en el contexto educativo. En resumen, la prohibición de la IA en la educación no es una solución sostenible. Los métodos de aprendizaje evolucionan y el sistema educativo debe adaptarse para facilitar el aprendizaje autónomo. Es necesario aprovechar las nuevas tecnologías de manera adecuada, sin descuidar su uso responsable, y permitir el progreso del ser humano en su forma de aprender.

Palabras clave: Inteligencia Artificial (IA), educación, currículo educativo, ChatGPT, soluciones

Abstract

This year, several international news reports have highlighted the banning of access to ChatGPT in New York public schools, an Artificial Intelligence (AI) tool used to process and understand human natural language and generate coherent responses. This ban comes amid controversy over the future uses of AI in education. The use of technologies, including AI, has had a great impact on students, especially due to the health crisis experienced in 2019, which forced thousands of young people to seek tools to facilitate the completion of educational activities and have more time available. ChatGPT has become popular due to its efficiency, practicality, and speed, as it allows students to get answers and perform tasks with just one sentence, which is considered a benefit. However, the use of AI in education has generated divided opinions among teachers. Some recognize its potential for solving tasks and activities and see it as one more option to add to the educational curriculum. Others, on the other hand, consider that it can be an obstacle to students' cognitive development, as they are expected to be analytical and reflective in their own learning. This situation raises a dilemma as to whether schools should take advantage of these new technologies to advance learning or ban them and continue with traditional methods. Some argue that prohibition is not a sustainable solution, as the accelerated advancement of technology is changing the way students acquire knowledge, becoming autonomous. A feasible solution could be to adapt the educational curriculum to these new technologies, facilitating autonomous learning and taking advantage of their benefits, but

without neglecting responsible use. It is important for teachers to be informed and updated about the possibilities and limitations of AI in order to be able to evaluate its use in a critical and responsible manner in the educational context. In summary, banning AI in education is not a sustainable solution. Learning methods are evolving, and the educational system must adapt to facilitate autonomous learning. It is necessary to take advantage of new technologies in an appropriate way without neglecting their responsible use and to allow the progress of humanity in its way of learning.

Keywords: Artificial Intelligence (AI), education, educational curriculum, ChatGPT, solutions

En el presente año, diversos medios informativos internacionales como *CNN en español*, *El Heraldo de España*, *Business Insider*, entre otros, han publicado encabezados con un tema en común: “Escuelas públicas de Nueva York prohíben el acceso a ChatGPT: una herramienta de inteligencia artificial que podría ayudar a hacer trampa”. “Nueva York prohíbe acceder a ChatGPT a sus alumnos en plena polémica sobre los futuros usos de la IA”. “Nueva York prohíbe en las escuelas el Chat GPT para evitar su uso en exámenes”. Las notas periodísticas resaltan que las escuelas de Estados Unidos están prohibiendo por completo el uso de las IA en el proceso educativo, poniendo especial énfasis a ChatGPT, la cual es una IA capaz de procesar y entender el lenguaje natural humano y generar respuestas coherentes a partir de las informaciones escritas que recibe. Esto significa que puede mantener conversaciones con personas, responder preguntas, proporcionar información y realizar tareas.

A partir del año 2019, el uso de las tecnologías ha tenido un gran impacto en el estudiantado debido a la crisis de salud vivida, entonces, el tiempo dentro de casa orilló a que miles de jóvenes buscaran diversas herramientas que ayudaran a la realización práctica de actividades y tareas educativas para así contar con más tiempo disponible. En la actualidad, existen diversas tecnologías útiles para el desarrollo académico, sin embargo, la que más predomina debido a su eficiencia, practicidad y rapidez es ChatGPT. En ella, con una simple oración el alumnado puede lograr que la IA realice diversas tareas de manera precisa y sin esforzarse, considerando esto como un beneficio. Desde un punto de vista lógico, no se desperdicia tiempo en estudios y realización de tareas, ya que una máquina lo puede hacer.

El uso de las IA ha causado opiniones divididas entre docentes. Por un lado, están quienes reconocen el gran potencial que tiene esta herramienta para la resolución de

tareas y actividades, al considerarlas una opción más para agregar al currículo de su clase. Por otro lado, están quienes la consideran un obstáculo a la hora de reforzar el conocimiento, además de perjudicial para el desarrollo cognitivo del alumnado, ya que se espera sea este analítico y reflexivo acerca de su propio aprendizaje. Es aquí cuando nos encontramos un punto de inflexión: ¿deben las escuelas aprovechar estas nuevas tecnologías para el avance del aprendizaje? O ¿deben prohibirlo y seguir con el currículo establecido?

La didáctica y los métodos de aprendizaje han cambiado con el paso del tiempo. En la antigüedad, se enseñaba al ser humano a producir fuego con pedernal y virutas de palma. En la actualidad, contamos con nuevos instrumentos que nos facilitan esta tarea, antes rudimentaria. Los centros de estudios se están viendo rebasados por el avance tan abrupto de la tecnología, tanto que el propio currículo educativo podría quedar obsoleto. La prohibición de estas tecnologías no es una solución que a largo plazo sea de beneficio para el sistema educativo. La acelerada evolución de la tecnología y las tradicionales y tediosas tareas están orillando a que el estudiantado busque nuevas formas de adquisición de conocimiento o se vuelva autodidacta.

La solución más factible a esta problemática podría ser que el sistema educativo adapte el currículo a estas nuevas tecnologías, facilitando el aprendizaje de manera autodidacta y obteniendo el mayor provecho sin dejar de lado la forma correcta de utilizarlas. En resumen, prohibir las IA no es una solución sostenible. Los métodos de aprendizaje evolucionan y el sistema educativo debe adaptarse para facilitar el aprendizaje autónomo. Es importante aprovecharlas de manera adecuada, sin descuidar su uso responsable. Por lo cual, el cuerpo docente debe estar informado y actualizado sobre las posibilidades y limitaciones de la IA, para poder evaluar su uso de manera crítica y responsable en el contexto educativo. El prohibir el progreso humano, su nueva didáctica y las nuevas formas de aprender es un error.

FACTORES QUE CONTRIBUYEN A INCREMENTAR EL ESTRÉS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

FACTORS THAT CONTRIBUTE TO INCREASING STRESS IN THE TEACHING PRACTICE

Lic. Maribel Méndez García

Cuarto semestre de la Maestría en Educación con Campo en Formación Docente
Universidad Pedagógica Nacional, subsede Caborca

Resumen

La presente investigación responde a la siguiente pregunta: ¿cuáles son los posibles factores que contribuyen a generar o incrementar el estrés en la práctica del cuerpo docente de las escuelas primarias “El Pensador Mexicano” número 1 y 2 en el ciclo escolar 2022-2023 de la ciudad de Caborca, Sonora, México? Su objetivo general es analizar los posibles causales de estrés en el cuerpo docente derivado de su carga laboral y de las actividades que realiza dentro y fuera del aula, con la finalidad de proponer acciones que ayuden al ejercicio de la profesión y que contribuyan a disminuir el estrés. Contiene dos objetivos específicos: identificar los factores que contribuyen a incrementar el estrés en la práctica docente y conocer los niveles de estrés de las y los docentes. La investigación sigue el enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, transversal, de tipo descriptivo y correlacional. La población fue de 18 maestras/os de grupo, pertenecientes a las escuelas antes mencionadas. El muestreo es no probabilístico, y el instrumento aplicado fue el Inventario SISCO para el estudio del Estrés Laboral en Docentes de Educación Primaria (Inventario SISCO-ELDEP) de Arreola y Barraza (2019). El cuestionario fue aplicado a través de Google Forms en el periodo que comprende del 15 al 22 de marzo

del 2023, fechas correspondientes a finales del segundo trimestre. Para el análisis de los datos, la matriz se codificó, promedió, convirtió en porcentaje y utilizó baremo para la interpretación (leve, moderado y profundo). Posteriormente, se traspasó la matriz a SPSS (Statistical Package for Social Sciences, por sus siglas en inglés) para obtener la estadística descriptiva. Presenta una confiabilidad de .932 en Alfa de Cronbach.

Palabras clave: factores, estrés, práctica docente, educación primaria, Sonora

Abstract

The present investigation responds to the question: what are the possible factors that contribute to generating or increasing stress in the practice of primary school teachers at “El Pensador Mexicano” number 1 y and 2 schools in the 2022-2023 school year in the city of Caborca, Sonora, Mexico? Its general objective is to analyze the possible causes of stress in teachers derived from their workload and the activities they carry out inside and outside the classroom in order to propose actions that help the exercise of the profession and that contribute to reducing stress. It contains two specific objectives: to identify the factors that contribute to increasing stress in teaching practice and to know the stress levels of teachers. The research follows the quantitative approach, non-experimental, cross-sectional, descriptive, and correlational design. The population was composed of 18 group teachers, belonging to the aforementioned schools. Sampling was non-probabilistic, and the instrument applied was the SISCO Inventory for the study of Work Stress in Primary Education Teachers (SISCO-ELDEP Inventory) by Arreola and Barraza (2019). The questionnaire was applied through Google Forms within the period comprised from March 15 to 22, 2023, dates corresponding to the end of the second trimester. For data analysis, the matrix is coded, averaged, converted into a percentage, and a scale is used for interpretation (mild, moderate, and deep). Afterwards, the matrix was transferred to SPSS (Statistical Package for Social Sciences) to obtain the descriptive statistics. It presents a reliability of .932 in Alpha by Cronbach.

Keywords: factors, stress, teaching practice, elementary education, Sonora

Introducción

El ser humano se ve afectado en la vida cotidiana por el trastorno biopsicosocial conocido como estrés, definido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como “el conjunto de reacciones fisiológicas que prepara al organismo para la acción” (citado por García, & Gil, 2016). El estrés está presente en todos lados, nadie está exento de sufrirlo, estudios señalan que se puede padecer desde la niñez (The Nemours Foundation, 2015).

Hoy en día, personas trabajadoras de todo el mundo hacen frente a importantes cambios en la organización del trabajo y las relaciones laborales sufren una mayor presión para satisfacer las exigencias de la vida laboral moderna.

El estrés laboral es el resultado del desequilibrio entre las exigencias y presiones a las que se enfrenta un trabajador, por un lado, y sus conocimientos y capacidades, por el otro. El estrés laboral está reconocido en la actualidad como un problema global que afecta a todas las profesiones y los trabajadores tanto de los países en desarrollo como de los desarrollados. (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2016)

Una de las investigaciones realizadas en el Reino Unido por la Fundación Nacional para la Investigación Educativa (NFER), señala que una de cada cinco de las personas educadoras padece de estrés en comparación con profesionales de otras disciplinas (Matabanchoy et al., 2020). En México, los cambios políticos y sociales modifican al sector educativo del país, ello ha ocasionado, en los últimos años, que el estrés se presente en las instituciones educativas con mayor frecuencia (Rodríguez et al., 2017).

La función del profesorado conlleva un conjunto de actividades diarias específico, mediante herramientas y modalidades de aprendizaje que ayudan a brindar una educación eficiente; esto refleja la importancia del rol docente en el entorno educativo, así como la responsabilidad social en la relación alumnado-cuerpo docente dentro del aula para no sólo educar, sino aportar a la formación de ciudadanos que contribuyan a mejorar el país (Prieto Jiménez, 2008, citado por Robinet-Serrano, & Pérez-Azahuanche, 2020).

En la actualidad, la docencia no es tarea sencilla, además de acciones curriculares, requiere llevar a cabo labores administrativas y socioculturales. Al ser una profesión de interés para todas las personas, es una labor con alto sentido social y susceptible a la crítica (Mungarro et al., 2017). Kyracou (2003, citado por Chávez et al., 2019), afirma que la docencia, aparte de ser fascinante porque permite ayudar a otras personas a desarrollarse, es una labor exigente y todo el profesorado acaba sufriendo estrés tarde o temprano.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los posibles factores que contribuyen a generar o incrementar el estrés en la práctica de docentes de las escuelas primarias “El Pensador Mexicano” número 1 y 2 en el ciclo escolar 2022-2023?

Objetivo general

Analizar las posibles causales de estrés en docentes de las escuelas primarias “El Pensador Mexicano” número 1 y número 2, que derivaron de su carga laboral y de las actividades que realizaron dentro y fuera del aula, en el ciclo escolar 2022-2023, con la finalidad de proponer acciones que ayuden al ejercicio de la profesión y que contribuyan a disminuir el estrés.

Objetivos específicos

1. Identificar los factores que contribuyeron a incrementar el estrés en la práctica docente en las escuelas primarias “El Pensador Mexicano” número 1, en el ciclo escolar 2022-2023.
2. Conocer los niveles de estrés de docentes en las escuelas primarias “El Pensador Mexicano” número 1 y número 2 en el ciclo escolar 2022-2023.

Marco teórico

La Real Academia Española (RAE, 2014) define la palabra estrés de la siguiente manera: “Tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicosomáticas o trastornos psicológicos a veces graves”. De igual manera, el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS, s.f.) lo describe como “Conjunto de reacciones físicas y mentales que la persona sufre cuando se ve sometida a diversos factores externos que superan su capacidad para enfrentarse a ello”. Ambas instituciones coinciden en que el estrés conlleva una reacción por parte del organismo del ser humano ante una situación generadora de estrés.

En la revisión literaria objeto de la investigación, se encontró que se identifican al menos tres tipos de estrés: estrés agudo, estrés agudo episódico y estrés crónico. La exposición a factores estresantes causa muchos síntomas, categorizados en síntomas psicológicos, físicos y conductuales. Existen distintos modos de reacción o respuestas ante la presencia

de estrés, estos modos se determinan por la forma de ser de cada persona: ante una misma situación se producen reacciones diferentes en función de la propia personalidad (Barrio et al., 2006). Por consiguiente, las reacciones del organismo ante el estrés varían según el organismo o el factor al que se expone.

La práctica docente es un proceso complejo en donde interactúan de forma dinámica diferentes aspectos, entre los cuales se encuentran los sociales, los curriculares, burocráticos, tradiciones y costumbres escolares y regionales, toma de decisiones políticas y administrativas; así como la selección y uso de materiales didácticos y otros recursos de apoyo a la enseñanza, interpretaciones particulares que realizan los maestros y los alumnos de los materiales sobre los cuales se organiza y se realiza la enseñanza y el aprendizaje. (Rockwell, 1995, citado por Ibañez, 2019)

Es muy importante señalar que la mayoría de las actividades señaladas en la carga laboral docente es, en gran manera, parte esencial de la profesión, sin embargo, cuando las actividades sobrepasan el horario laboral y exigen a las y los docentes más de lo que su “puesto” señala, se crea una disforia en la persona que deviene en un problema.

Modelo sistémico cognoscitivista para el estudio del estrés académico

El modelo sistémico cognoscitivista para el estudio del estrés académico se realizó, procedimentalmente hablando, a partir de la teoría de la modelización sistémica (Colle, 2002) y se fundamentó, teóricamente hablando, en la Teoría General de Sistemas (Bertalanfy, 1991) y en el modelo transaccional del estrés (Cohen, & Lazarus, 1979; Lazarus, & Folkman, 1986; Lazarus, 2000). El único antecedente del que se tiene conocimiento, donde se realiza una lectura del estrés a partir de la Teoría General de Sistemas, es la conceptualización sistémica del estrés laboral de Sidelski y Sidelski (2004) (Barraza, 2016).

1.- El entorno le plantea a la persona un conjunto de demandas o exigencias. 2.- Estas demandas son sometidas a un proceso de valoración por parte de la persona. 3.- En el caso de considerar que las demandas desbordan sus recursos, las valora como estresores. 4.- Estos estresores se constituyen en el input que entra al sistema y provoca un desequilibrio sistémico en la relación de la persona con su entorno. 5.- El desequilibrio sistémico da paso a un segundo proceso de valoración de la capacidad de afrontar (coping) la situación estresante, lo que determina cuál es la mejor manera de enfrentar esa situación. 6.- El sistema responde con estrategias de afrontamiento (output) a las demandas del entorno. 7.- Una vez aplicadas estas estrategias de afrontamiento, en caso de ser exitosas, el sistema recupera su equilibrio sistémico; en caso de que las estrategias de afrontamiento no sean exitosas, el sistema realiza un tercer proceso de valoración que lo conduce a un ajuste de las estrategias para lograr el éxito esperado. (Barraza, 2016)

A esta definición le son pertinentes dos explicaciones: la primera, referida a cuando el estrés sólo afecta a los alumnos, se clasifica como académico; la segunda alude al estrés que afecta a docentes, llamado estrés laboral u ocupacional (Arreola, & Barraza, 2019, p. 39).

Metodología

El diseño que sigue esta investigación es no experimental-transversal, de tipo descriptivo y correlacional. El tamaño de la población está representado por los 18 docentes de grupo de nivel primaria: 12 en el turno matutino y 6 del turno vespertino, pertenecientes a la escuela federalizada “El Pensador Mexicano” 1 y 2, de la zona escolar 018 de la ciudad de Heroica Caborca, Sonora, México. Al no ser una entrevista personal y carecer de preguntas para obtener esos datos, las características de la población son difíciles de determinar.

El periodo de aplicación del instrumento fue del 15 al 22 de marzo del 2023, a finales del segundo trimestre del ciclo escolar 2022-2023. Por medio tecnológico, se le hizo llegar a cada director/a el link de Google Forms del cuestionario previamente elaborado, por medio de la aplicación de WhatsApp, para que ellos/as lo reenviarán a sus docentes de grupo. Una vez accesado, cada docente procedería a responderlo.

El instrumento utilizado en esta investigación fue el cuestionario llamado Inventario SISCO para el estudio del Estrés Laboral en Docentes de Educación Primaria (Inventario SISCO-ELDEP) (Arreola, & Barraza, 2019, pp. 106-109). Una vez aplicada la encuesta, se procedió al análisis de los datos obtenidos en Google Forms. Estos se exportaron a un documento Excel (la matriz inicial), misma que se codificó de la siguiente manera: a cada respuesta del inventario se le asignó un valor (a las tres secciones con escalamiento gradual). Se obtuvo la media por cada ítem y se transformó en porcentaje a través de regla de tres simple. Una vez obtenido el porcentaje, se interpretó con el siguiente baremo: de 0 a 33 %, nivel leve; de 34 % a 66 %, nivel moderado; y de 67 % a 100 %, nivel profundo. Para cada dimensión se procedió obteniendo la media respectiva e interpretándola con el baremo ya mencionado.

La matriz inicial ya codificada se traspasó al programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) con el fin de obtener la estadística descriptiva, además de la distribución de frecuencias, medidas de tendencia central y de la variabilidad. Inventario SISCO ELDEP presentó una confiabilidad de .932 en Alfa de Cronbach.

Resultados

Los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario Inventario SISCO-ELDEP (Arreola, & Barraza, 2019) muestran que (88.9 %) 16 de 18 docentes de grupo a quienes se les aplicó el instrumento han tenido momentos de preocupación o nerviosismo durante el transcurso del ciclo escolar. Respecto al nivel de estrés general presentado, se obtuvo 65.46 %, por lo que se encuentra en el nivel moderado de estrés. Con respecto a las dimensiones del cuestionario, se presentaron de la siguiente manera: dimensión de estresores con nivel profundo (71.14 %), dimensión de síntomas (reacciones) con nivel moderado (58.08 %) y dimensión de estrategias de afrontamiento con nivel moderado (65.49 %).

Dentro de la dimensión de estresores, 1 de cada 2 de docentes encuestados señaló que el número del grupo y el examen de promoción son lo que con mayor frecuencia le estresa. En la dimensión síntomas (reacciones), 10 de 18 docentes presentan con mayor frecuencia cuando están estresados dolor de cabeza o migraña (62.5 %); y en el rango de siempre, sentir dolor en el cuello y trastornos del sueño, como insomnio o pesadillas, representa 43.75 % y 50 %, respectivamente.

Por último, en las estrategias de afrontamiento del estrés, destacan, en el rango de a veces: relajarse o tratar de tranquilizarse, no pensar en lo que les estresa (ambos elementos corresponden a 68.75 %); y solicitar ayuda a otras personas (62.5 %) lo utilizan como estrategia de afrontamiento. En el rango de siempre, sobresale la acción de darse ánimos (62.5 %).

Conclusiones y discusiones

La presente investigación aún no está concluida; no obstante, a grandes rasgos se puede exponer que el desarrollo de la profesión docente conlleva mucha responsabilidad, se espera la máxima calidad posible como resultado y se encuentra expuesta, por lo tanto, a una crítica constante.

Dentro de los cambios educativos del país, el cuerpo docente, como uno de los principales actores del sector educativo, requiere de constante preparación académica y profesional, dentro y fuera del aula, independientemente de su carga laboral inherente. Esto lo expone a constantes factores que modifican constantemente sus niveles de estrés.

El modelo sistémico cognoscitivista representa una propuesta muy completa para contribuir con las investigaciones acerca del estrés laboral en la docencia, de los estresores en las actividades docentes, los síntomas que se reconocen al sentir estrés y las estrategias que más se utilizan para afrontar el estrés percibido. Dicho análisis incrementa el panorama de la investigación del estrés laboral al considerar no sólo a quien educa (trabajador/a), sino al individuo que está laborando como docente educativo (persona).

Las y los maestros de ambas primarias, pertenecientes a “El Pensador Mexicano” 1 y 2, en su desarrollo laboral –como se aprecia–, se exponen a factores relativos, de la profesión en sí misma y de su preparación como profesional de la docencia. Se registró que pueden apreciar los síntomas y, por lo tanto, afrontar el estrés de la mejor manera posible.

Es necesario realizar más estudios referentes a este campo de investigación en diferentes contextos para poder exponer y comparar los resultados, además de ampliar el panorama del estrés en la docencia. Sería muy importante que por parte del sector educativo se realicen estudios similares, pero desde su perspectiva, para analizar y confrontar los resultados y así contribuir a mejorar la calidad de vida de las y los docentes y, por ende, de la excelencia educativa.

REFERENCIAS

- Arreola, M., & Barraza, A. (2019). *Estrés laboral y engagement en profesores de educación primaria*. Universidad Pedagógica de Durango. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/EstresLaboral.pdf>
- Barraza, A. (2016). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Psicologia Cientifica.com*. <https://www.psicologiacycientifica.com/estres-academico-modelo-conceptual/>
- Barrio, J., García, M., Ruiz, I., & Arce, A. (2006). El estrés como respuesta. En A. y. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia (Ed.), *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 37-48.
- Chávez, K., Jaik, A., & Barraza, A. (2019, noviembre). Estrés laboral docente en los y las educadoras del sector 02 de preescolar estatal. Trabajo presentado en XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1872.pdf>

- García Moran, M. d., & Gil, L. M. (2016). El estrés en el ámbito de los profesionales de la salud. En U. d. Lima (Ed.), *Redalyc*, 19, 11-30. <https://www.redalyc.org/journal/1471/147149810001/html/>
- Ibañez Pérez, R. (2019, 8 de septiembre). La práctica docente y sus implicaciones pedagógicas. En U. P. Nacional (Ed.), *Educa, julio/diciembre 2019*(26). <https://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/hecho-en-casa/8-hecho-en-casa/371-la-practica-docente#:~:text=La%20pr%C3%A1ctica%20docente%20es%20un,selecci%C3%B3n%20y%20uso%20de%20materiales>
- Instituto Mexicano del Seguro Social. (s.f.). *Estrés laboral*. <http://www.imss.gob.mx/salud-en-linea/estres-laboral>
- Matabanchoy, J., Paz, D., Matabanchoy, S., & Jaramillo, A. (2020). Estrés laboral en docentes de un centro educativo rural de Pasto. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.13302/1661>
- Mungarro, G., Chacón, Y., & Navarrete, G. (2017, noviembre). Malestar docente y su impacto emocional en profesores de educación primaria. Trabajo presentado en XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2398.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo. (2016). *Estrés en el trabajo: Un reto colectivo*. Turín, Italia. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_protect/@protrav/@safework/documents/publication/wcms_473270.pdf
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Robinet-Serrano, A., & Pérez-Azahuanche, M. (2020, diciembre). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo del Conocimiento*, 5(12), 637-653. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>
- Rodríguez, J., Guevara, A., & Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521653267015/html/>
- The Nemours Foundation. (2015, febrero). El estrés en los niños. *The Nemours Foundation*. <https://kidshealth.org/es/parents/stress.html>

DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA REINSERCIÓN SOCIAL DE LOS INTERNOS EN UN CENTRO PENITENCIARIO

RIGHT TO EDUCATION AND SOCIAL REINTEGRATION OF INTERNS IN A PENITENTIARY CENTER

Lic. Ramón Francisco Tasabia Valencia

Cuarto semestre de la Maestría en Educación con Campo en Formación Docente
Universidad Pedagógica Nacional, subsede Caborca

Resumen

El presente trabajo de investigación se realiza con el fin de analizar en qué medida se garantiza el derecho a la educación en la reinserción social de las personas privadas de su libertad, en adelante PPL, en el centro penitenciario de la ciudad de Caborca, México, 2023. La importancia teórica de esta investigación se enfoca ampliamente en la teoría del derecho a la educación y al de la reinserción social de las PPL, ya que son sujetas de derechos. Por consiguiente, el encarcelamiento, aunque se considere un castigo justificado, no debe llevar consigo una privación adicional de los derechos civiles, ya que el único derecho que se priva al estar en detención es la libertad ambulatoria (Scarfó, 2023). El diseño de la investigación es mixto-no experimental, de corte transversal, de nivel descriptivo, cuyo método lógico inductivo permite el razonamiento, a partir de lo particular a lo general. La población se tomará de un muestreo probabilístico de las PPL, quienes están matriculadas en un programa educativo en el Centro Penitenciario de Caborca. Para la recolección de datos, se utilizará la entrevista, el cuestionario por medio de Google Forms y la ficha de análisis como instrumento de medición.

Palabras clave: derecho a la educación, Personas Privadas de su Libertad (PPL), reinserción social

Abstract

This research work is carried out in order to analyze to what extent the right to education is guaranteed in the social reintegration of persons deprived of their liberty, hereinafter PPL, in the penitentiary center of the city of Caborca, Mexico, 2023. The theoretical importance of this research is broadly focused on the theory of the right to education and the social reintegration of PPL, since they are subject to rights. Therefore, imprisonment carries with it, an additional deprivation of civil rights, since the only right that is deprived, when being detained, is freedom of movement. The research design is non-experimental, cross-sectional, descriptive, whose inductive logical method allows reasoning from the particular to the general. The population will be taken from a probabilistic sampling, of the PPL who are enrolled in an educational program at the Caborca Penitentiary Center. For data collection, the interview will be used, the questionnaire and Google Forms.

Keywords: *right to education, people deprived of their liberty, social reintegration*

Introducción

*Nadie conoce realmente cómo es una nación
hasta haber estado en una de sus cárceles.
Una nación no debe juzgarse por
cómo trata a sus ciudadanos con mejor posición,
sino por cómo trata a los que tienen poco o nada*

Nelson Rolihlahla Mandela, 1990

La educación es un derecho que vuelve tal la condición del ser humano, ya que a partir de ella se construye el lazo de pertenencia a la sociedad, a la palabra, a la tradición, al lenguaje, en definitiva, a la transmisión y recreación de la cultura, esencial para la condición humana (Núñez, 2010). Con relación a las PPL, Francisco Scarfó (2002) declara la vulnerabilidad social que padece este grupo; lo constituye como seres proclives a la exclusión, la marginalidad, la violencia, la desocupación y otras penurias. La cárcel es el lugar en el cual terminan aquellas personas que, en su mayoría, no han tenido educación, trabajo, salud ni ningún tipo de garantías.

En la Declaración Universal de Derechos Humanos, proclamada por la asamblea general de las Naciones Unidas en París el 10 de diciembre de 1948, se establecen, por primera vez, los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en el mundo entero. Con relación a la educación, el artículo 26 versa: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita [...] La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos [...] La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos”.

En México ha habido un avance significativo en el derecho a la educación de las PPL, según el más reciente Censo Nacional de Gobierno, Seguridad Pública y Sistemas Penitenciario Estatal, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020). Se informa que había una población de 180 082 PPL distribuidas en los 254 Centros Penitenciarios, de las cuales 156 271 personas estudian, se capacitan y/o ejercen alguna actividad ocupacional; 86 %, es decir, 8 de cada 10 personas, se está preparando para su readaptación a la sociedad, lo cual es alentador.

Pregunta de investigación

¿En qué medida se garantiza el derecho a la educación en la readaptación social de las PPL en el centro penitenciario de Caborca, 2023?

Pregunta específica

¿Cuál es la relación que existe entre el derecho a la educación en la readaptación social de las PPL en el centro penitenciario de Caborca, 2023?

Objetivo general

Determinar en qué medida se garantiza el derecho a la educación en la readaptación social de las PPL en el centro penitenciario de Caborca, 2013.

Objetivo específico

Analizar la relación que existe entre el derecho a la educación y la readaptación social de las PPL en el centro penitenciario de Caborca.

Marco teórico

La relevancia teórica de esta investigación se enfoca básicamente en la teoría del derecho a la educación y la reinserción social, asimismo, a través del derecho comparado es factible analizar las diferentes legislaciones que deben proteger para preservar el derecho a la educación en la prisión. La educación dentro de los establecimientos penitenciarios es uno de los escenarios más complejos y quizá menos estudiados del campo de la enseñanza en nuestro país. La particularidad de su alumnado y el difícil contexto de funcionamiento definen una situación surcada por múltiples variables que implican diversos niveles de abordaje.

En su estudio, Fregonara y Ravera (2018) señalan lo difícil que es acceder a una educación al interior de los centros penitenciarios, cuando ni la normativa penitenciaria ni la institucionalidad cuentan con programas de acceso universal para la población penitenciaria. Esto, sumado a las precarias condiciones existentes al interior de los centros penitenciarios, hace poco verosímil la finalidad de reinserción social.

En México, el derecho a la educación es un derecho humano que está regulado en la máxima ley con la que cuenta el Estado: Nuestra Carta Magna, que se consagra en el artículo tercero, el cual los legisladores y el jefe del Ejecutivo han ido reformando para dar más certeza y seguridad, avanzando de manera paulatina.

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado –Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios– impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo [...] La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas. (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2017)

En este sentido se ha avanzado significativamente, al garantizar primeramente el derecho a la educación, pero ¿cómo este se aplica a las PPL?, ¿qué leyes existen en el país que se pudiesen aplicar al objeto de estudio en cuestión? Si bien es cierto que la educación en los centros penitenciarios más avanzados del mundo ya es una realidad, aún en nuestro país hay dificultades para poder sobresalir en este rubro. En tanto que en la Ley General de Ejecución de penal, en su tercer objetivo, establecido en su artículo primero, indica regular los medios para lograr la reinserción social. Visto así,

en el glosario para definir al Sistema Penitenciario en la fracción XXIV del artículo tercero de la referida legislación, a la letra dice:

Al conjunto de normas jurídicas y de instituciones del Estado que tiene por objeto la supervisión de la prisión preventiva y la ejecución de sanciones penales, así como de las medidas de seguridad derivadas de una sentencia, el cual está organizado sobre la base del respeto de los derechos humanos, del trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud y el deporte como medios para lograr la reinserción de la persona sentenciada a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, s.f.)

Metodología

Método mixto, partiendo de casos particulares para llegar a una proposición general. El proceso de análisis y síntesis permite descomponer el objeto –que estudia en sus elementos–, para luego recomponerlos a partir de su integración con el fin de destacar el sistema de relaciones existentes entre las partes y el todo (Villabella, 2015, p. 921). La investigación es de diseño no experimental, de corte transversal, no se manipularon las variables, de nivel descriptivo (Hernández et al., 2014), se especifican las características y rasgos importantes del fenómeno analizado y se explica por qué las dos variables, en este caso el derecho a la educación y la readaptación social, están relacionadas (causa-efecto), así como el porqué de las cosas, hechos y fenómenos y situaciones.

Se tuvo una entrevista con el director del centro penitenciario de Caborca y se le hizo llegar por medio del enlace de Educación un cuestionario conformado de 51 ítems por medio de Google Forms, para conocer las generalidades del Centro y los servicios que se ofrecen a los internos. Bajo autorización, se tomaron varias capturas de fotos para dar a conocer las instalaciones. Con base en la respuesta del cuestionario se determinará la muestra que será probabilística, ya que se entrevistará a los internos que estén inscritos a un programa educativo.

El cuestionario para las PPL consta de 24 ítems para medir las variables: El derecho a la educación que comprenden las siguientes dimensiones: Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad, con tres ítems para cada dimensión. La segunda variable es La readaptación social de los internos, cuyas dimensiones son Reducción, Rehabilitación, Reincorporación y Nivel de readaptación social, con tres ítems por cada dimensión. Este instrumento ya fue validado a través de juicios de personas expertas, realizados por doctores/as en derecho y conocedores de metodología de investigación, además de aplicado en un centro penitenciario del Perú (Tapia Liendo, & Zegarra Ramírez, 2021), con resultados muy desalentadores. Pero estamos en el proceso de conocer nuestros datos.

REFERENCIAS

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (s.f.). *Ley de educación pública*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LNEP.pdf>
- Fregonara, D., & Ravera, C. (2018). *Sistemas penitenciarios y derecho a la educación*. Santiago: Universidad de Chile.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- INEGI. (2020). *Censo Nacional de Gobierno, Seguridad Pública y Sistemas Penitenciarios Estatal*. México.
- Núñez, V. (2010). *La educación que está llamada a articular el orden de lo particular de cada sujeto con el orden de lo social, aquello que es patrimonio común*. Perú: Idemsa.
- Scarfó, F. J. (22 de 03 de 2023). *Revistas IIDH Instituto Interamericano de Derechos Humanos*. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-instituto-interamericanodh/article/view/34127/31086>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2017). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/documento/2017-03/CPEUM-003.pdf>
- Tapia Liendo, G. P., & Zegarra Ramírez, G. F. (2021). *El derecho a la educación y la resocialización de los internos en un establecimiento penitenciario*. Veritas Et Scientia.
- Unión, C. d. (2023). *Ley General de Ejecución de penal*. México.
- Villabella, C. (2015). *Los métodos en la investigación jurídica*. UNAM.

INSERCIÓN LABORAL DE LA PRIMERA GENERACIÓN EGRESADA DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA

LABOR MARKET INSERTION OF THE FIRST GENERATION OF GRADUATES OF THE BACHELOR'S DEGREE IN EDUCATION AT THE UNIVERSITY OF SONORA

Lic. Silvia Vanesa Orrantia Urquidez

Segundo semestre de la Maestría en Gestión Educativa

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Dra. Gloria del Carmen Mungarro Robles

Profesora-Investigadora de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Resumen

La presente ponencia tiene por objetivo evaluar los impactos del programa académico de la Licenciatura en Educación (LED) de la Universidad de Sonora (UNISON), a partir del análisis de la situación laboral de la primera generación de egresados/as, considerando que la inserción laboral es uno de los factores determinantes en la valoración de la oferta académica de una institución de educación superior. La muestra se conformó por 22 egresadas/os de la LED, generación 2018-2022. La metodología del estudio es de corte cuantitativo, con alcance exploratorio y descriptivo, porque se describen las condiciones

laborales de las y los egresados de la LED, pues no se encontró estudio alguno con las características y condiciones que se plantean. Asimismo, se trata de una investigación no experimental transeccional, debido a que no existe manipulación de variables y se recolectan datos en un solo momento (Hernández et al., 2010). La pregunta que orientó la investigación es ¿cuál es la situación laboral de la primera generación del programa de Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora? El grupo de participantes se integró por 86.4 % mujeres y 13.6 % hombres. Los principales hallazgos indican que 80 % de estas personas se encuentra empleado y 20 % desempleado. De quienes se encuentran empleados, 59.1 % trabaja en áreas educativas. Asimismo, de quienes se encuentran en áreas educativas, 38.5 % está inserto en el sector público y 61.5 % en el sector privado. La principal función laboral que desempeñan las y los egresados es la docencia.

Palabras clave: educación superior, inserción, ámbito laboral, seguimiento de egreso, Universidad de Sonora

Abstract

The purpose of this paper is to evaluate the impacts of the academic program of the Bachelor's Degree in Education (LED) at the University of Sonora, based on the analysis of the employment situation of the first generation of graduates, considering that labor market insertion is one of the determining factors in the evaluation of the academic offerings of a higher education institution. The sample consisted of 22 graduates of the LED, generation 2018-2022. The methodology of the study is quantitative, with an exploratory and descriptive scope, because it describes the working conditions of the graduates of the LED since no study with the characteristics and conditions proposed was found. Likewise, it is non-experimental transeccional research because there is no manipulation of variables and data are collected at a single moment (Hernández et al., 2010). The question that guided the research is: ¿What is the employment situation of the graduates of the first generation of the Bachelor's Degree in Education program at the University of Sonora? The group of participants was composed of 86.4% women and 13.6% men. The main findings indicate that 80% of graduates are employed and 20% are unemployed. Of the graduates who are employed, 59.1% work in educational areas. Likewise, of the graduates who are in education, 38.5% work in the public sector and 61.5% in the private sector. The main job function performed by graduates is teaching.

Keywords: higher education, insertion, labor market, graduate tracking, University of Sonora

Introducción

La Universidad de Sonora (UNISON) ofertó por primera vez la Licenciatura en Educación (LED) en el año 2018. Esta licenciatura considera un enfoque amplio en la formación de licenciadas/os en educación; actualmente, se ofrece en los campus de Hermosillo, Navojoa, Caborca y Santa Ana. Sus áreas de especialización son Gestión y Evaluación Educativa, Escolar Básico Inclusivo y Formación Docente. Este programa tiene por objetivo “formar un profesional capaz de diagnosticar, investigar, diseñar, intervenir y evaluar procesos formativos individuales y colectivos en diversos contextos bajo los principios de promoción del desarrollo humano como estrategia de transformación dirigida al progreso social de las comunidades” (UNISON, 2023). Y, según se establece, los campos de inserción laboral de la profesión son centros educativos de todos los niveles escolares, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales enfocadas en la formación de grupos o individuos, organizaciones comunitarias o trabajo independiente.

La relevancia del presente estudio radica en la evaluación del impacto del programa de estudio a través de la situación laboral de egresadas/os de la primera generación de la LED del campus Hermosillo.

Marco conceptual

Todo programa educativo que prime la formación profesional de calidad debe ofrecer –desde su propuesta educativa–, alternativas laborales que permitan a quien egresa su inserción laboral y contribuir así con el desarrollo social y económico de la comunidad. Por ello, en este estudio, las nociones básicas que constituyen el marco conceptual se limitan a educación superior, inserción laboral y seguimiento de personas egresadas.

Educación superior

Se percibe como el proceso de formación de ciudadanas y ciudadanos analíticos e innovadores, que fomenta el desarrollo personal y profesional para responder a las necesidades y demandas del país. La educación superior impacta el ámbito social, económico y político, a través del compromiso social, la formación de población más educada para responder al mundo laboral y fortalecer las sociedades democráticas (UNESCO, 2020, p. 9).

La Ley General de Educación Superior (LGES, 2021) en los artículos 1, 3 y 7 establece que la educación superior busca coadyuvar al bienestar y desarrollo integral de las personas para contribuir al desarrollo social, cultural, científico, tecnológico, humanístico, productivo y económico del país. Además, enfatiza la responsabilidad de

las Instituciones de Educación Superior (IES) para responder a las necesidades sociales y la demanda del mercado laboral, tal como lo establece en los siguientes artículos:

Artículo 9. Desarrollar las habilidades de las personas que cursen educación superior para facilitar su incorporación a los sectores social, productivo y laboral.

Artículo 11. Los estudios correspondientes a los niveles del tipo de educación superior [...] están orientados a desarrollar competencias profesionales basadas en habilidades y destrezas específicas en funciones y procesos de los sectores productivos de bienes y servicios, preparando a las y los estudiantes para el mercado laboral.

Inserción laboral

Se refiere al proceso y la trayectoria de transición a la vida activa, es decir, pasar de la formación a la productividad (García, & Cárdenas, 2018, p. 329). Asimismo, Romero y Núñez (2004) mencionan que la inserción laboral es la integración de una persona al contexto laboral y su permanencia en él. Establecen que las necesidades actuales y las exigencias laborales demandan egresadas y egresados con capacidades, herramientas y conocimientos para desempeñarse en el mundo laboral. Romero et al. argumentan que en años posteriores, la inserción laboral será cada vez más compleja y requerirá de niveles de estudio más elevados (p. 66).

Seguimiento de egresadas/os

Analizar el seguimiento de personas egresadas permite obtener información sobre la formación académica y trayectoria profesional (Canseco, 2016, p. 8) y coadyuva a la toma de decisiones institucionales, porque permite observar el desempeño y cuestionar si los conocimientos y habilidades desarrolladas han sido pertinentes para el desempeño profesional (Ramírez, & Meixueiro, 2021). En ese sentido, la situación laboral de egresadas/os es uno de los aspectos fundamentales que permite evaluar la pertinencia del plan de estudios de una IES, porque expone las demandas y las necesidades para fortalecer los servicios ofrecidos por la institución y orientar las acciones institucionales (Canseco, 2016).

Metodología

La presente investigación es de corte cuantitativo, dado que los procedimientos efectuados cumplen con las características de este enfoque mediante la recolección y análisis de datos con medición numérica, así como el uso de procedimientos estadísticos que permiten analizar la conducta de la población. También es de tipo descriptiva y

exploratoria porque se identifican y describen las condiciones laborales y académicas de las y los egresados de la LED, dado que no se encontró estudio alguno con las características y condiciones que se plantean. Asimismo, se trata de una investigación no experimental transeccional debido a que no existe manipulación de variables y se recolectan datos en un solo momento (Hernández et al., 2010). Para la aplicación del instrumento, se utilizó la herramienta Google Forms.

Población y muestra

La población participante se constituye por las y los egresados de la primera generación de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora; en el año 2018 ingresaron al programa 80 estudiantes, de los cuales solo 35 egresaron en 2022. La muestra se integró por 22 personas egresadas de dicho programa de la generación 2018-2022.

Resultados

A partir del análisis de la información proporcionada por quienes participaron, se obtuvieron los siguientes resultados:

Con relación al sexo las mujeres predominan considerablemente en comparación con los hombres: de los 22 estudiantes, 19 son mujeres (86.4 %) y 3 son hombres (13.6 %). Tal como establecen Urquidi y Rodríguez (2010), en los campos vinculados con la educación, humanidades y ciencias sociales, se concentra la mayor cantidad de mujeres. En ese sentido, la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora confirma este planteamiento.

Con relación a la edad, resulta importante señalar que, a diferencia de otras licenciaturas que ofrecen carreras en el área educativa y que tienen límite de edad para ingresar, en este caso se observa que no existe restricción de edad para estudiar el programa académico; así, la edad de la población participante, en su mayoría (72.7 %), se ubica entre los 19 y los 24 años; sin embargo, 22.7 % tiene entre 25 y 30 años y solo 4.5 % tiene entre 31 y 45 años.

Con referencia a la inserción laboral de esta población (al momento de la aplicación del instrumento), 80 % señaló que se encuentran empleada y el resto (20 %) no cuenta con empleo. Es interesante destacar que del porcentaje empleado, 68.42 % labora en áreas educativas y 31.5 % en áreas no educativas.

Conviene señalar que un encuestado indicó no estar empleado, pero al cuestionarle sobre su área de trabajo (en caso de que aplicara), mencionó que realiza asesoría académica particular; es decir, no considera la asesoría académica como empleo, lo cual es contradictorio al planteamiento de la oferta académica de la UNISON, donde un campo de ejercicio de la profesión es el trabajo independiente.

De las y los egresados que trabajan en áreas educativas, 61.5 % labora en el sector privado, desempeñando funciones de docencia, maestra/o sombra y asesoría privada. Por su parte, de las y los participantes que se desempeñan en el sector público (38.5 %), 3 egresadas/os desempeñan funciones administrativas y 2 fungen como docentes.

Se observa que, en su mayoría (76.9 %), quienes egresan se desempeñan como docentes, no obstante, de acuerdo con el campo profesional de la oferta académica de la UNISON, las personas egresadas pueden desempeñar funciones de docencia, investigación, administración y en organizaciones comunitarias, lo cual es un área de oportunidad para fortalecer la formación de la LED.

Respecto a las personas empleadas en áreas educativas, predomina un ingreso mensual aproximado de entre \$5,001 a \$8,000 pesos; en áreas no educativas, de \$11,001 a \$15,000 pesos.

Conclusiones

La situación laboral de las personas egresadas es uno de los factores más importantes en la valoración de la oferta académica de una IES. Conocer la situación permitirá tomar decisiones para mejorar la institución y replantear el plan de estudios, acorde con las necesidades y demandas de la sociedad y del sector laboral. Conviene señalar que este es un primer acercamiento para conocer dónde se desempeñan, pero interesa que en estudios posteriores se analice la experiencia educativa y la trayectoria formativa con el fin de tener noción de los acontecimientos que marcaron su formación. Es fundamental potenciar estudios que fortalezcan las políticas universitarias, que permitan reformular el plan de estudios a fin de otorgar herramientas para contar con mayor oportunidad de desempeñar la profesión.

Es necesario continuar con el análisis de las situaciones de quienes egresan e, incluso, de quienes no han seguido una trayectoria lineal, que permita conocer los factores determinantes en la formación de profesionales, esto porque, en comparación con la matrícula de egreso al total de ingreso generacional, solo 43.7 % egresó en el tiempo establecido.

REFERENCIAS

- Canseco, A. (2016). *Programa de seguimiento de egresados. Universidad Autónoma “Benito Juárez de Oaxaca”*. <http://www.transparencia.uabjo.mx/obligaciones/fcquabjo/articulo-70/fraccion-1/70-1-1091-programa-de-seguimiento-de-egresados-2018.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2021, 20 de abril). *Ley General de Educación Superior*. México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- García, M., & Cárdenas, E. (2018). La inserción laboral en la educación superior. La perspectiva latinoamericana. *Educación XXI*, 21(2), 323-347.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (2.ª ed.). McGraw-Hill.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>
- Ramírez, R., Escobar, O., & Meixueiro, A. (2021). Seguimiento de egresados de la Maestría en Educación Ambiental UPN 095: trayectoria, nivel de satisfacción, aprendizajes e importancia formativa en investigación. Trabajo presentado en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla 2021. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0878.pdf>
- Romero, C., & Núñez, L. (2014). Universidades con valor añadido: empleabilidad y emprendimiento Innovador. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 65-71.
- Universidad de Sonora. (2023). Licenciatura en Educación. Oferta educativa de licenciatura. <https://ofertaeducativa.unison.mx/division-de-ciencias-sociales/licenciatura-en-educacion/>
- Urquidi, L., & Rodríguez, R. (2010). ¿El género, un problema en la carrera científica? En R. Rodríguez, L. Urquidi, & A. Pérez (Coords.), *La ciencia en Sonora, primeras aproximaciones*. México: Impresos RM.

II. ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

EXPLORACIÓN DEL SISTEMA HÍBRIDO DEL APRENDIZAJE EN INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

EXPLORATION OF THE HYBRID SYSTEM OF ENGLISH LEARNING IN PRIMARY EDUCATION

Lic. Alberto Gallegos Ramírez

Cuarto semestre de la Maestría en Educación con Campo en Formación Docente
Universidad Pedagógica Nacional, subsede Caborca

Resumen

Se indaga en los principales factores que influyen en el sistema de trabajo híbrido en estudiantes de la asignatura Lengua Extranjera: Inglés, con el propósito de identificarlos y planear cómo actuar ante estos. Se examinan los antecedentes relacionados con la investigación del tópico, lo relacionado con los problemas de aprendizaje generales y específicos, el contexto social y familiar, los factores externos que influyen en el desarrollo cognitivo de la población educanda desde la perspectiva de la educación a distancia y el aislamiento escolar impuesto por las medidas sanitarias preventivas ante el coronavirus y su propagación. La investigación de la cual parte esta ponencia sigue el enfoque cualitativo, de diseño fenomenológico, exploratorio, descriptivo, no probabilístico. La muestra total es de 38 alumnas/os pertenecientes al tercer grado de la escuela primaria “Prof. José Carmelo”, ubicada en Pitiquito, Sonora. Muestreo por conveniencia no probabilístico, el instrumento aplicado es una entrevista a través de Google Forms. El periodo de aplicación del cuestionamiento fue a finales del segundo trimestre del ciclo escolar 2021-2022. La categorización de resultados se realizó de manera manual.

Palabras clave: educación básica, aprendizaje, inglés, modelo híbrido

Abstract

The main factors that influence the hybrid work system in students of the foreign language subject English are investigated, with the purpose of identifying them and planning how to act before them. The corresponding antecedents of various authors related to the investigation of the topic are examined; what is related to general and specific learning problems, the social and family context, the external factors that influence the cognitive development of the student from the perspective of education to distance, and school isolation imposed by preventive health measures against the coronavirus and its spread. The present investigation follows the qualitative approach of a phenomenological, exploratory, descriptive, non-probabilistic design. The total sample is 38 students belonging to the third grade of the primary school “Prof. José Carmelo” located in Pitiquito, Sonora. Sampling for non-probabilistic convenience, the applied instrument was a semi-structured interview, through Google Forms. The period of application of the questioning was at the end of the second quarter of the current school year. The categorization of results was done manually.

Keywords: *basic education, learning, English, hybrid model*

Introducción

El proyecto se enfoca en el estudio de las problemáticas de la educación híbrida en el aprendizaje y desarrollo de la materia Inglés en alumnado de primaria, ya que, debido a la contingencia vivida en 2020, se presentan barreras y problemas que impiden el desarrollo de los conocimientos. La investigación permite mostrar los cambios que la educación ha desarrollado para adaptarse a las nuevas circunstancias, y profundiza los conocimientos teóricos sobre los procesos pedagógicos. Además, ofrece una mirada integral sobre la afectación en el ámbito educativo.

Al identificar las situaciones que afectan el desarrollo de las clases y al entendimiento de la materia, las y los docentes pueden hacer cambios en su proceso de enseñanza, al ajustar las estrategias que no surten efecto en el cumplimiento de los aprendizajes. “Los espacios de aprendizaje del siglo XXI necesitan considerar oportunidades educativas para que los estudiantes desarrollen un conjunto de habilidades de aprendizaje, tales como: aprender a aprender, a hacer, a vivir juntos y aprender a ser, con el fin de vivir y producir un mundo cada vez más complejo” (Mejía et al., 2017, p. 1).

Las plataformas eran poco utilizadas años antes de la contingencia por COVID-19, incluso, en instituciones públicas de educación básica era extraña su utilización, por ello, las y los docentes se encontraron en una situación complicada al efectuar la labor educativa como tradicionalmente se acostumbraba antes de los sucesos del 2020, de ahí surgieron diversas situaciones que desencadenaron otras cuestiones relacionadas con el mismo tema de la educación remota.

Pregunta de investigación

¿De qué manera influyó el plan de trabajo híbrido en el aprendizaje de la lengua inglesa en el alumnado de tercer grado de la escuela primaria “Prof. José Carmelo”, durante el ciclo escolar 2021-2022?

Objetivo general

Identificar los factores que influyeron en el aprendizaje de la Lengua extranjera: Inglés, para el cumplimiento de los aprendizajes esperados durante el plan de trabajo híbrido del alumnado de tercer grado de la escuela primaria “Prof. José Carmelo”, durante el ciclo 2021-2022.

Objetivo específico

Identificar factores que influyen en la educación híbrida correspondientes a la asignatura Lengua extranjera: Inglés.

Marco teórico

Es determinante conocer el ambiente donde se identifica la problemática, enfatizando la educación híbrida y el entorno que la abraza, para orientar las conceptualizaciones a la contextualización de los sujetos de estudio. Antes que nada, debemos destacar que el proceso que engloba la adquisición del inglés no solo se enfoca en el gusto por el idioma y la autodidáctica, sino en la importancia de la preparación académica y práctica docente. En el caso de la educación primaria, es el cuerpo docente quien establece técnicas y estrategias para llegar al cumplimiento de los aprendizajes esperados, y en él recae, principalmente, la responsabilidad del cumplimiento de los objetivos.

Al hablar de educación híbrida, podemos entender que es la unión de métodos de enseñanza, donde el estudiantado aún recibe las experiencias presenciales en el

aula; sin embargo, esto es respaldado por el aprendizaje y actividades en línea. Cada institución brinda diferentes experiencias al ofrecerla; en este sentido, algunas proponen un curso presencial de un día para conocer a todo el alumnado, mientras que toda la enseñanza se realiza a través de videos, con asignaciones entregadas en línea. Otras suministran lecturas e información en línea antes de las clases, con discusiones grupales que se producen cuando el alumnado se encuentra cara a cara en las lecciones (Viñas, 2021).

La modalidad aplicada en educación básica presenta ciertas características desafiantes para actores del proceso educativo. Adaptar una estrategia híbrida que posibilitara el regreso a clases presenciales recayó principalmente en el cuerpo docente. El reto exigía una transformación de sus prácticas en relación con las que desarrollaba antes de la pandemia y con las sostenidas durante el periodo de educación remota de emergencia (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2023). El proceso educativo a implementar requería, como el caso de la estrategia de aprendizaje remoto, del manejo de tecnologías digitales con fines pedagógicos y el uso de otras tecnologías y espacios para propiciar aprendizajes (MEJOREDU, 2023). Lo anterior derivó en la capacitación y disponibilidad de docentes para fortalecer su práctica pedagógica, utilizando sus conocimientos en procesos educativos digitales para reforzar lo aprendido en el aula o en casa.

Tuesta et al. (2021) mencionan que el confinamiento del alumnado en su casa precisa como nunca de la complicidad de las familias en el proceso de aprendizaje. Porque la experiencia de confinamiento tiene que ser una experiencia compartida. No obstante, sucede que, mientras la clase media está haciendo una especie de curso acelerado de *homeschooling* (escuela en casa), otros grupos sociales no están en casa porque están trabajando o no disponen de los medios, recursos o capacidades para convertirse en maestras/os de escuela en una semana. De ahí la situación de ciertas/os estudiantes: sin apoyo en casa, omitiendo sus responsabilidades educativas por falta de orientación de parte de padres o madres de familia o tutores a cargo, delegando la responsabilidad de enseñanza únicamente a las y los docentes.

Metodología

Debido a que la investigación implica recopilar y analizar datos no numéricos para comprender conceptos, opiniones o experiencias, así como datos sobre experiencias vividas, emociones o comportamientos con los significados que las personas les atribuyen, se considera que es de corte cualitativo. Este tipo de investigaciones cualitativas se basan

más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas); van de lo particular a lo general. Contextualizan el problema y dan razón a la importancia de su investigación (Hernández et al., 2014). Asimismo, Hernández, Fernández y Baptista (2014) mencionan que la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas.

El diseño del presente estudio es de corte fenomenológico, exploratorio, descriptivo, no probabilístico. Se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante. Los datos se obtuvieron mediante entrevistas abiertas, donde se describe el fenómeno y se comprenden las experiencias de las personas ante un fenómeno para descubrir los elementos en común de tales vivencias. Se identifica el fenómeno, luego se recopilan datos de las personas que lo han experimentado, para finalmente desarrollar una descripción compartida de la esencia de las experiencias para quienes participan (Hernández et al., 2014).

La fenomenología empírica se enfoca menos en la interpretación de quien investiga y más en describir las experiencias de quienes participan, por ejemplo, en ciencias de la salud se describe la esencia de las experiencias de las y los pacientes (Wilson, 2007, citado por Hernández et al., 2014). El analista “hace a un lado”, en la medida de lo posible, su experiencia para visualizar una nueva perspectiva del fenómeno o problema bajo estudio (Creswell, 2013b, & Moustakas, 1994, citados por Hernández et al., 2014).

Hernández, Fernández y Baptista (2014) orientan la investigación hacia el alcance exploratorio, debido a que la misma investiga una problemática poco estudiada e indaga desde una perspectiva innovadora en el aprendizaje de una segunda lengua en educación básica, visto así, sienta las bases para futuras investigaciones. Es descriptiva debido a que “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (Hernández et al., 2014, p. 92).

No probabilístico, por motivo de que se extrae un subgrupo de la población donde la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características mismas de la investigación (Hernández et al., 2014).

Resultados

El análisis y construcciones conceptuales de las principales categorías trabajadas en este apartado se dan a conocer en el análisis e interpretación de los resultados de la información en función del objetivo y las preguntas de investigación. Se hace hincapié en

los hallazgos positivos y negativos detectados en relación con los objetivos y los aspectos conceptuales que se manejan en esta investigación. Los resultados obtenidos surgen de la aplicación de una entrevista no estructurada, de constructo, tomando en cuenta la redacción de cada una de las preguntas para la comprensión clara de quien es entrevistado.

Se buscó indagar en los factores que influyeron en el cumplimiento de los aprendizajes de las y los educandos, referentes a la asignatura de Lengua extranjera: Inglés. Al generalizar, los resultados demuestran que durante el periodo de trabajo bajo la modalidad híbrida se presentaron factores que intervinieron en el aprendizaje: sobrecarga académica, poca orientación por parte de los padres y madres de familia, poco entendimiento de ciertas actividades planteadas por las y los docentes, además de la necesidad de convivir de lleno en el ámbito social de la escuela, lo cual provocaba desánimo al momento de acudir a la instancia educativa. Asimismo, se detectaron aspectos positivos dentro de los resultados de las preguntas aplicadas: la implementación de la tecnología con fines pedagógicos, la utilización de recursos audiovisuales para la retroalimentación de contenidos, la amplitud del horario para la realización de actividades escolares y el cuidado de la salud como principal propósito.

Conclusiones

Son diversos los factores que influyen en el aprendizaje bajo la modalidad híbrida en educación básica; es importante no solo prestar atención a cuestiones negativas, el enfoque que se le da a los alcances positivos es lo rescatable. Que el alumnado haya desarrollado aprendizaje autónomo, que haya enfrentado un modelo diferente fuera de su área de confort, el que identifique la importancia de la socialización y también el que dé importancia al cuidado sanitario ante una contingencia, son entre todos los factores, resultados propicios para la construcción de la educación de calidad.

REFERENCIAS

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2023). Modelos híbridos en educación primaria: Experiencias de adaptación, desafíos educativos y aprendizajes planteados por la pandemia en el regreso a las escuelas. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/modelos_hibridos_informe.pdf

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Mejía, C., Michalon, D., Michalon, R., López, R., Palmero, D., & Sánchez, D. (2017). Espacios de aprendizaje híbridos: Hacia una educación del futuro en la Universidad de Guayaquil. *MediSur*, **15**(6), 1. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727897X2017000300010
- Tuesta, J., Criollo, V., Calderón, A., & Ruiz, L. (2021). Rol del Perú frente a la educación virtual y nuevos desafíos por la pandemia Covid-19. *Maestro y Sociedad*, **18**(3), 1105-1119. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5397>
- Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes, Artes y Letras*, e027(12), 1-3. <https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/article/view/12780/11502>

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNADO DE SEGUNDO GRADO EN EDUCACIÓN BÁSICA

READING COMPREHENSION FOR SECOND GRADE STUDENTS IN BASIC EDUCATION

Lic. Ana Karina Santoyo Amezcua

Cuarto semestre de la Maestría en Educación con Campo en Formación Docente
Universidad Pedagógica Nacional, subsede Caborca

Lic. Reyna Viridiana Martínez Meraz

Cuarto semestre de la Maestría en Educación con Campo en Formación Docente
Universidad Pedagógica Nacional, subsede Caborca

Resumen

El presente trabajo responde a la siguiente pregunta de investigación: ¿es efectivo el uso de estrategias que favorecen al desarrollo del alumno/a dentro de la comprensión lectora mediante las herramientas evaluativas a lo largo del ciclo escolar?, y su objetivo general es influir mediante la aplicación de estrategias didácticas en el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado en la Escuela Primaria “Francisco Villa” en el ciclo escolar 2022-2023. El desarrollo de los dos objetivos específicos es la selección de estrategias didácticas que mejor se adapten a las dificultades encontradas dentro del grupo y emplear estrategias para la comprensión y la redacción de textos. La investigación emplea el enfoque cuantitativo con cohorte no experimental, siguiendo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y de forma longitudinal (Hernández et al., 2014). La población objeto es un grupo de 27 estudiantes. El instrumento aplicado es el Sistema de Alerta Temprana (SISAT), por ser un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que permite a los colectivos docentes contar con información sistemática y oportuna acerca del alumnado que está en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave

o, incluso, de abandonar sus estudios. El instrumento fue aplicado en tres momentos: diagnóstico, estrategias e instrumento final, los cuales se desarrollaron entre el mes de diciembre del 2022 y el mes de abril 2023. Para obtener la estadística descriptiva se utilizó la matriz SPSS, y se obtuvo una confiabilidad de .975 en Alfa de Cronbach.

Palabras clave: comprensión lectora, lectura, estrategias, educación primaria, redacción de textos

Abstract

The present work research question: ¿Is the use of strategies that favor student development within reading comprehension through evaluative tools effective throughout the school year?, and its general objective is to influence through the application of didactic strategies in the improvement of reading comprehension in second grade students at the “Francisco Villa” Elementary School in the 2022-2023 school year. The development of the two specific objectives is the selection of didactic strategies that best adapt to the difficulties found within the group and use strategies for the comprehension and writing of texts. The research uses the quantitative approach with a non-experimental cohort, following a quantitative, descriptive, and longitudinal approach (Hernández Sampieri et al., 2014). The target population in which the proposal is applied is a group of 27 students. The applied instrument is the Sistema de Alerta Temprana (SISAT, for its Spanish acronym), for being a set of indicators, tools, and procedures that allows teaching groups to have systematic and timely information about students who are at risk of not achieving key learning or even dropping out of their studies. The instrument was applied in three moments: diagnosis, strategies, and final instrument, which were developed between December 2022 and April 2023. Descriptive statistics were obtained using the SPSS matrix, and a reliability of .975 was achieved by Cronbach's Alpha.

Keywords: reading comprehension, reading, strategies, elementary education, writing texts

Introducción

En la actualidad, la sociedad está poco inmersa en el ámbito de la lectura, a pesar de que es uno de los medios más importantes para la adquisición de nuevos aprendizajes. Es

muy común que las y los alumnos dentro del aula y al enfrentarse a textos académicos pongan en juego su comprensión lectora con el fin de cumplir con las situaciones didácticas propuestas por las y los docentes durante las clases. Conseguir que el alumnado aprenda a leer correctamente es uno de los múltiples retos que se deben afrontar, ello implica construir un significado a partir de la interacción entre lector/a, texto y contexto, mismo que surge a partir de la naturaleza cognitiva y social de cada ser humano, por ende, la lectura es un acto intencionado.

La comprensión lectora es fundamental en la educación del alumnado, no solamente para la educación primaria en su formación académica, sino para la vida misma. Al apoyar de manera definitiva al estudiantado, se le permite reflexionar, analizar y concluir sobre todo aquello que la vida futura pueda ofrecerle. Si el alumnado no entiende lo que lee, jamás podrá comprender cuál es su situación frente a una sociedad que manifiesta su dominio en grupos y personas, con intereses diversos, y donde la manipulación de los medios de comunicación o de las mismas lecturas es una realidad, de ahí la importancia de la comprensión lectora.

Según Cassany, Luna y Sanz (2003), hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que personas usuarias de una lengua deben dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles (p. 88). Estas habilidades comunicativas básicas son indispensables para convivir en sociedad, pues en todos los ámbitos de la vida se utiliza por lo menos una de ellas.

Marco teórico

La comprensión lectora es un proceso interactivo entre quien lee y texto (Vásquez, 2010). Este proceso interactivo involucra múltiples procesos mentales de diferente complejidad, que dan por resultado la construcción de una representación consciente y completa del contenido del texto en la propia mente (Van Dijk, 1983). Solé (2006) menciona que “enseñar a leer no es absolutamente fácil, la lectura es un proceso complejo, requiere una intervención antes, durante y después; también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender” (p. 11).

La comprensión es el proceso para entender y aprender cuáles son las ideas relevantes de un texto y relacionarlas con los conceptos que ya tienen un significado para aquellas personas que leen. Es importante para cada persona captar y relacionar el texto con el que interactúa y entender el significado de las palabras. Saber leer implica un mundo de complicaciones; al carecer de un buen nivel de lectura, son mayores los obstáculos que se presentan. Los autores

aquí mencionados afirman que leer y comprender lo que se lee no significa lo mismo, porque saber leer no es comprender. Por ello, es importante poner énfasis en cuáles son los niveles de comprensión que tiene el alumnado; esto es algo que debe desarrollar el alumnado de educación básica para desenvolverse en las otras asignaturas con confianza y autonomía.

La comprensión lectora viene siendo un factor importante que contribuye a la adquisición de herramientas necesarias para obtener un aprovechamiento académico, no sólo en la asignatura de Lengua materna, sino en las asignaturas que presente el plan y los programas de estudio vigentes en la educación básica (SEP, 2017). El Programa de Estudio del 2011 aborda la comprensión lectora e indica que, al leer, es importante que el estudiantado se dé cuenta si está comprendiendo el texto y, con ello, poder aprender a emplear estrategias que le permitan actuar cuando su comprensión sea deficiente (SEP, 2017).

Las estrategias que se utilizarán en el presente trabajo de tesis pretenden facilitar los aprendizajes del estudiantado, están integradas por una serie de actividades que se encuentra establecida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como herramientas que contemplan la interacción de las y los alumnos con determinados contenidos, cálculo mental, comprensión y redacción de textos. Se busca por medio de ellas proporcionar motivación, información y orientación para apoyar los aprendizajes y lograr en el estudiantado una mejora de su comprensión lectora.

La lectura en educación primaria debe ser un instrumento de comunicación que amplíe la cultura individual y, por ende, la colectiva; mediante ella, se enriquece el vocabulario, se mejora la ortografía y se adquiere una mejor expresión. Al proporcionar placer estético, se enriquece la vida espiritual del alumnado, estimulando la imaginación, ampliando la fantasía, enaltecendo su creatividad artística al expresar sus innumerables ideas, recreando imágenes y ampliando conceptos contenidos en cada lectura. Todo esto favorece el fortalecimiento de la personalidad, dentro y fuera del aula.

Según Linan-Thompson (2012), el proceso formal de aprendizaje de la lectura tiene tres etapas:

- a) Lectura básica que corresponde con el aprendizaje de las habilidades básicas que permiten leer y comprender palabras y textos básicos.
- b) Nivel intermedio que se refiere a la lectura comprensiva; y
- c) Lectura disciplinar que se refiere a la capacidad de leer distintas materias y comprender los conceptos y significados de las diferentes disciplinas. (p. 214)

Según Fons (2006), leer es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito. El proyecto OCDE/PISA (2006) define la lectura como “la capacidad no sólo de comprender un texto sino de reflexionar sobre el mismo a partir del razonamiento personal y las experiencias propias” (p. 61). De estas dos definiciones extraemos que la lectura se entiende como actividad cognitiva compleja que no puede ser asimilada como una simple traducción de un código.

Método

La presente investigación emplea un enfoque cuantitativo de corte no experimental, con alcance descriptivo y de forma longitudinal (Hernández et al., 2014). El enfoque adoptado es el cuantitativo, al medir y estimar magnitudes del problema de investigación y establecer la eficacia de la aplicación de estrategias para obtener un nivel más desarrollado de comprensión lectora en un grupo intacto; es decir, la recolección de datos se fundamenta en la medición de respuestas asertivas a cuestionarios que pueden referirse como agregado de valoraciones numéricas de mayor o menor concentración (respuestas referidas a una estimación numérica de menor o mayor valor).

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), nuestro estudio es no experimental, porque la investigación se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios donde no se varía en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. La investigación descriptiva, según Bernal (2010, p. 113), indica que, en estos estudios, se muestran, narran, reseñan o identifican hechos, situaciones, rasgos, características de un objeto de estudio, o se diseñan productos, modelos, prototipos, guías, entre otros, sin dar explicaciones o razones de las situaciones, los hechos, los fenómenos, entre otros.

El instrumento fue aplicado a una población con un grupo ya establecido de 27 estudiantes del segundo grado de educación primaria, sección A, en tres momentos: diagnóstico, estrategias y el instrumento final. Las actividades fueron desarrolladas entre el mes de diciembre del año 2022 y el mes de abril del año 2023.

Los estudios anteriores se basan en la recopilación de información que revela datos significativos sobre la presente investigación. Para ello, se emplearon instrumentos y estrategias que sirvieron para la evaluación de los tres momentos aplicados (diagnóstico, aplicación de estrategia y evaluación del instrumento final). Según Arias (2006), los instrumentos son cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar y almacenar la información. Entre ellos se pueden

mencionar los cuestionarios, entrevistas y otros: “El instrumento se define como una ayuda o una serie de elementos que el investigador construye con la finalidad de obtener información, facilitando así la medición de los mismos” (Chávez, 2007, p. 3).

El instrumento a utilizar es el Sistema de Alerta Temprana (SISAT), el cual es un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que permite a docentes contar con la información sistemática y oportuna acerca del alumnado que está en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave al realizar una lectura corta. Posteriormente, se respondieron tres ítems sobre la comprensión de la misma. Cada herramienta incluye un formato de registro de la información, con los aspectos o componentes que serán evaluados. En los casos de lectura y de producción de textos, existe una rúbrica en la que se precisan las características esperadas para cada nivel de desempeño. Las puntuaciones directas del alumnado se deben capturar en el apartado correspondiente de la herramienta informática, que calculará en automático los resultados y generará las gráficas correspondientes.

Asimismo, esta rúbrica nos permite evaluar los niveles de lectura, la cual consiste en seis indicadores que miden la fluidez, precisión, atención a las palabras, uso adecuado de la voz, seguridad y disposición y, por último, comprensión lectora. Según Condemarín (2000), la rúbrica es una pauta de valoración que ofrece una descripción del desempeño de la o el estudiante en un aspecto determinado, es decir, de los aprendizajes logrados a través de un proceso continuo, dando mayor consistencia a los resultados. En el presente caso fue empleada con la finalidad de valorar el alcance obtenido en los niveles de comprensión lectora.

Resultados

Concluida la etapa de recolección de información, se interpretaron los datos utilizando el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 22, donde se analizó la variable de estudio a partir del uso de la estadística descriptiva y, finalmente, se presentaron los resultados de manera ordenada. Con el diseño de esta propuesta de estrategias didácticas se ha logrado que el alumnado de segundo grado adquiera un manejo de la comprensión lectora de tal manera que se puedan evitar rezagos académicos, no sólo en la asignatura de Español sino también de otras asignaturas.

Al manejar esta propuesta de estrategias acorde a la edad del estudiantado que cursa este grado educativo, se observa que puede ser utilizada para las diferentes habilidades y aptitudes que presentan las y los alumnos. Este tipo de estrategias se realiza y aplica

durante diferentes momentos del ciclo escolar en curso y en ciclos escolares anteriores y posteriores para observar su efectividad. Se puede concluir que son útiles y pueden contribuir en la mejora de la comprensión lectora, sobre todo en alumnado de primer y segundo grado, a quienes se dirige esta investigación.

Cabe destacar que estas estrategias fueron aplicadas a un grupo completo y algunos estudiantes mostraron un déficit en la comprensión, no sólo en textos, sino en la comprensión de oraciones o preguntas simples. De acuerdo con lo anterior y con base en la rúbrica utilizada para la medición de la comprensión lectora y los indicadores, se obtuvo un porcentaje que a continuación se describe: buena (48.1 %); regular (22.2 %), e inadecuada (29.6 %). Estos porcentajes hacen referencia a 27 estudiantes a quienes fue aplicado el instrumento evaluativo. Cabe señalar que para la obtención de la misma, se utilizó el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) antes mencionado, en el cual se obtuvieron los porcentajes anteriormente referidos, frecuencias, porcentaje válido y porcentaje acumulado. La confiabilidad de este instrumento es de .975 en Alfa de Cronbach.

Discusiones

El desarrollo lector del alumnado se ha ido mejorando de manera paulatina, a medida que se le fue aplicando la estrategia de comprensión lectora a lo largo de esta investigación. Se observó que la lectura diaria era vista como un compromiso escolar y no como una forma de crecimiento en los conocimientos, ya que la herramienta Sistema de Alerta Temprana (SISAT) solo se consideraba como una opción evaluativa para estudiantes en peligro de rezago educativo, y no como seguimiento a lo largo del periodo escolar. Después de haber dejado de lado esta estrategia dentro de sus clases diarias, las y los docentes decidieron ponerlas en práctica en su plan de trabajo diario al observar que dichas estrategias estaban arrojando datos positivos.

Cabe resaltar que estudiantes de entre 6 y 7 años empiezan el proceso de alfabetización, lo que se solía vincular con la Enseñanza de las primeras letras: primero las vocales, luego las consonantes, las monosílabas para llegar a formar palabras, pero siempre aisladas de una oración. Es en la oración donde toma sentido la lectura, en ellas se adquieren herramientas para lograr el proceso de comunicación y desarrollar áreas como la socialización, integración y construcción de nuevos conocimientos.

La lectura y su comprensión llevan al alumnado a la reflexión, no solo se trata de leer y comprender, ni tampoco de la utilización de simples estrategias, sino que son procesos que

involucran la construcción de saberes complejos y la coordinación de mucha información. Las prácticas cotidianas de lectura llevarán a desarrollar estas áreas a medida que se cumpla con lo solicitado en cada clase. Las habilidades de comprensión lectora que también se observan fortalecidas son diferenciar, distinguir, relacionar, anticipar, resolver, descubrir y formular suposiciones de lo leído. Finalmente, se observó que las y los estudiantes aún no logran llegar al nivel de lectura crítico, pero se encuentran en la dirección correcta, por lo que la presente investigación queda abierta para su seguimiento para docentes que así lo requieran.

REFERENCIAS

- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson Educación.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua* (9.^a ed.). España.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Linan-Thompson, S. (2012). La meta: aprender para leer, leer para aprender. *USAID, Proyecto Reforma Educativa en el Aula*. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28437146008.pdf>
- Remolina Caviedes, J. F. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação*, 36(2), 223-231.
- Secretaría de Educación Pública. (2017, 15 de agosto). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio*. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/2grado/iii-la-educacion-basica.pdf>
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Grao.
- URBE. Universidad Privada Rafael Belloso Chacín. (s.lf.). *Marco Metodológico* (Capítulo III). <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0094733/cap03.pdf>
- Vázquez, A. (2010). ¿Qué dicen que hacen los estudiantes universitarios cuando escriben desde fuentes? En A. Vázquez, M. del Carmen Novo, I. Jakob, & L. Pelliza (Compiladoras), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 153-174). Universidad Nacional de Río Cuarto de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura. https://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf

HACIA UNA ESTRATEGIA PARA MEJORAR LAS HABILIDADES REDACTORAS EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

TOWARDS A STRATEGY TO IMPROVE WRITING SKILLS IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Lic. Oralía Acosta García

Cuarto semestre de la Maestría en Educación con Campo en Formación Docente
Universidad Pedagógica Nacional, subsede Caborca

Resumen

El presente es un proyecto de investigación con intervención educativa, motivado por las evidentes deficiencias en esta materia, con las que egresan jóvenes de la educación media superior y con las que deben enfrentar el nivel superior. Por su naturaleza, es una investigación de corte cualitativo, desarrollada bajo la metodología de la investigación-acción. Actualmente, se trabaja en la etapa práctica de este proyecto, con la impartición de un taller de redacción a un grupo de 31 estudiantes de VI semestre del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Sonora (CECyTE) Plantel Alto Valle, en Hermosillo, Sonora. Con ello, se busca generar un instrumento que sirva como ruta, si bien, no de solución, pero sí de mitigación de la problemática expuesta, mediante el diseño de una estrategia didáctica de reforzamiento de habilidades en materia de redacción de textos para la población objeto de estudio. Aunque no es posible, aún, hablar de resultados, dado que la intervención está en curso, es factible asegurar, con base en la aplicación de un primer instrumento de evaluación diagnóstica, que 68 % del estudiantado evaluado presenta problemas de cohesión y coherencia en su redacción; 68 %, en el uso de recursos gramaticales; 82 % exhibe errores ortográficos y a dos terceras partes les fue imposible

desarrollar ampliamente las ideas. Ello es suficiente para sustentar la necesidad de generar y aplicar una estrategia de mejora, que constituye el supuesto base de la presente investigación y es justo la etapa en la que ésta se encuentra.

Palabras clave: habilidades redactoras, educación media superior

Abstract

This is a research project with educational intervention, motivated by the evident deficiencies in this matter, with which young people graduate from upper secondary education and with which they must face the upper level. By its nature, it is qualitative research developed under the action-research methodology. Currently, work is being done on the practical stage of this project, with the delivery of a writing workshop to a group of 31 students of the 6th semester of the College of Scientific and Technological Studies of Sonora (CECyTE, for its Spanish acronym) Alto Valle, in Hermosillo, Sonora. With this, it seeks to generate an instrument that serves as a route, although not as a solution, but as a mitigation of the exposed problem, through the design of a didactic strategy to reinforce skills in the field of writing texts for the target population of this study. Although it is not possible yet to talk about results, given that the intervention is ongoing, it is feasible to ensure, based on the application of a first diagnostic evaluation instrument, that 68% of the students evaluated present problems of cohesion and coherence; 68%, in the use of grammatical resources; 82%, misspellings, and two-thirds found it impossible to fully develop the ideas. This is enough to support the need to generate and apply an improvement strategy, which constitutes the assumption based on this research, and is precisely its current stage.

Keywords: writing skills, higher secondary education

Introducción

Las deficiencias en las habilidades para la redacción de textos de cualquier índole y, en especial, de textos académicos, con las que las y los estudiantes están ingresando al nivel superior dificultan su desempeño académico y pueden afectar, a la postre, su desarrollo profesional. Esta es una realidad con la que conviven docentes de nivel universitario que revisan a diario ensayos, informes, proyectos, artículos o resúmenes elaborados por jóvenes que no alcanzan a plasmar con claridad sus propias ideas y que, al momento de reescribir las de alguien más, no concretan los significados medulares. De ello han dado cuenta en múltiples ponencias, artículos, tesis, disertaciones y proyectos de investigación

educativa. Pero si esta situación preocupa a las y los profesores, quienes realmente la padecen son estudiantes que ven afectado su rendimiento académico por deficiencias que debieron atenderse y mitigarse antes de ingresar a la universidad.

Para Fabila-Cervantes y Hurtado-Páramo (2015), los problemas y carencias académicas que no se atienden oportunamente “trascienden hasta los niveles posteriores, llegando hasta el nivel superior y están afectando la calidad de formación de los profesionistas en México, mermando las posibilidades de investigación” (p. 250). La formación académica a lo largo de los diferentes niveles educativos, debería considerar, entonces, el reforzamiento permanente de la lectoescritura para apoyar al estudiantado en sus estudios universitarios o de nivel superior, donde la comprensión lectora y la producción de textos será una práctica inevitable como parte de la evaluación, especialmente, en licenciaturas consideradas dentro de las ciencias sociales, muy frecuentemente en las del área de ciencias exactas y en la totalidad de los posgrados. En el ámbito laboral, es una competencia inherente a prácticamente todas las profesiones, en especial en puestos directivos.

Ante este panorama, no es exagerado advertir que “la pérdida de la comunicación escrita representa una carencia cultural muy grande y cada vez tiende a incrementarse como consecuencia del uso inadecuado de la tecnología” (Fabila-Cervantes, & Hurtado-Páramo, 2015, p. 258), y el problema planteado demanda por sí mismo ser observado, analizado e intervenido, en la búsqueda de soluciones tempranas; esto es, en la educación previa a la superior, el bachillerato, donde la evaluación de las y los estudiantes confirma carencias significativas en el tema que motiva este proyecto.

De estas premisas derivan, entonces, las preguntas de investigación que interesan en este estudio. Esto es, conocer cuáles son las principales deficiencias en las habilidades redactoras de las y los estudiantes de nivel medio superior que pueden dificultar su desempeño académico al ingresar en el nivel superior y qué estrategias de reforzamiento les ayudarían a tales estudiantes de bachillerato, especialmente del tipo tecnológico, a egresar con mejores habilidades para la redacción de textos que las y los preparen frente al reto de la educación superior.

En consecuencia, los propósitos de esta investigación tienen como objetivo general, justamente, “diseñar y aplicar estrategias didácticas que ayuden a desarrollar las habilidades en materia de redacción de textos en estudiantes de nivel bachillerato”, en el plantel que ha sido seleccionado, que es el CECyTE Alto Valle, ubicado en Hermosillo, Sonora. Para ello, se han delimitado dos objetivos específicos: el primero, identificar las

principales deficiencias en la redacción de textos académicos en las y los estudiantes de este plantel; a partir de ello, un segundo objetivo que es “diseñar y aplicar una estrategia didáctica, en modalidad “paraescolar”, que les ayude a reforzar sus habilidades para la redacción de textos académicos y, en ese camino, a desarrollar la comprensión lectora”. De forma natural, se infiere la necesidad de un tercer objetivo que será “evaluar los resultados de la estrategia aplicada” para determinar la pertinencia de recomendarla, o no, como estrategia de mejora.

Marco teórico

Un Abordaje Constructivista. Del Modelo de Aprendizaje Cognitivo al Enfoque por Competencias

Dice una máxima popular que “a leer se aprende leyendo y a escribir, escribiendo”. Partiendo de esa lógica, esta propuesta de intervención educativa encuentra su sustento en la perspectiva de la teoría constructivista, en la que el estudiantado debe ser un participante activo en la construcción del conocimiento. No existe otra forma de aprender a redactar que no sea redactando; la teorización sobre los conceptos y disciplinas que dan forma a la redacción no sirve de mucho si no se pone en práctica. No en vano, la escritura es considerada un arte, pero, también, una acción; y redactar, una técnica.

La epistemología constructivista, que incorpora los aportes de Piaget en cuanto a la teoría cognitiva, permite adaptar, para este trabajo, las técnicas de enseñanza que conciben la redacción desde el “enfoque de procesos” y, por tanto, como el resultado de una construcción planificada que sigue un proceso integrador de saberes previos y habilidades de quien escribe con el contexto social y que exige la planeación, la traducción (textualización) y la revisión, etapas base del modelo de Flower y Hayes (1996), llamado Teoría de la redacción como proceso cognitivo, que analiza los procesos de pensamiento que suceden en la mente de quien escribe al momento de escribir o construir un texto y que Sánchez y Borzone (2010) resumen así:

El modelo postula la existencia de tres componentes: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura. El ambiente de trabajo se refiere a la tarea de escritura que debe realizar el escritor, la audiencia –aquellos que van a leer el texto–, los objetivos del autor y el texto escrito, puesto que cada parte del texto condiciona la producción del siguiente pasaje. La memoria a largo plazo constituye un ‘almacén mental’ de información, que permite obtener y reorganizar los conocimientos sobre el tema, la audiencia y la tarea. Por último, los procesos de escritura, es decir,

planificación, traducción y revisión. La planificación incluye la generación y organización de las ideas y la fijación de objetivos que guían la composición. La traducción (también denominada ‘puesta en texto’ o ‘textualización’) consiste en poner en lenguaje escrito las ideas. La revisión es el proceso de análisis y de evaluación de lo que ya se ha escrito en función de los objetivos planteados. (p. 41)

No obstante, es necesario complementar este modelo para suplir la superficialidad o el poco peso que en él se le da a la revisión gramatical, pues sus mismas creadoras, Flower y Hayes (1996), señalan que el proceso de traducción requiere que la persona que redacta sea capaz de manejar todas las exigencias de la lengua escrita y destacan que, para niñas y niños y escritoras/es sin experiencia, resulta complicado detenerse a verificar la correcta ortografía, por ejemplo, dado que “la tarea de traducir puede interferir con el proceso más global de planear lo que uno quiere decir” (p. 8). Ellas mismas advierten la complicación de empatar los pasos en este proceso, ya que, si se deja de lado la estricta observancia de las limitaciones del lenguaje escrito y se abordan hasta el proceso de revisión, será un texto con errores, y si se atiende este tema como prioridad, el resultado puede ser una mala planificación del mismo.

Es por ello que se está sumando a este modelo, de forma paralela, la aplicación de la “gramática del texto”, como la llama Alvarado (2019), en la certeza de que esta estrategia puede reforzar la etapa de revisión del modelo de Flower y Hayes, o bien, inscribir una revisión en tiempo real durante el proceso de redacción mismo. Cualesquiera de los procesos que deriven en un resultado positivo, serán válidos, dado que el estudiantado será, con base en la teoría constructivista, participante activo y edificador de su aprendizaje.

Es importante, en este punto, retomar lo que apunta Ortiz (2015) respecto a los abordajes del constructivismo en pedagogía, que frecuentemente se distorsiona y encasilla en consideraciones erróneas, como aquellas donde se asume que, en esta ruta de centrar la atención en la o el discente, esta/e debe cursar en soledad y aprender a su ritmo, sin involucramiento directo docente, lo cual es falso. Como se sabe, a la teoría cognitiva de Piaget también se le llama evolutiva, por invocar un proceso que avanza a la par de la maduración del alumnado. Sin embargo, en este camino de maduración cognitiva, la participación de la figura docente que domina determinados saberes, como los relacionados con la redacción de textos, adquiere no solo gran relevancia, sino un grado alto de compromiso y responsabilidad.

Y, si bien, el enfoque por competencias no será la teoría soporte de este estudio, sí se ve implicada en el objeto mismo de este trabajo, que busca detectar las principales deficiencias redactoras en las y los bachilleres y mejorar sus habilidades para enfrentar con menos dificultades el nivel superior, con lo que, de forma natural, las y los pone en camino de la generación de conocimiento.

Método y diseño de la investigación

La metodología de la presente investigación es de corte cualitativo y atiende a la estrategia de investigación-acción, toda vez que incluye una intervención educativa que pretende lograr, como lo apuntan Álvarez y Álvarez (2014) al referirse a esta modalidad, “un tipo de mejora o cambio en el proceso”. En su *Metodología de la investigación educativa*, Bisquerra et al. (2009) subrayan que las investigaciones de tipo cualitativo intentan no solo comprender la realidad, sino transformarla.

Las investigaciones cualitativas han incluido estudios de caso, proyectos de investigación en la acción y estudios pormenorizados de procesos educativos e interacciones de enseñanza y aprendizaje. Desde este enfoque no importa tanto la generalización de los resultados a través de muestreos estrictos, como la transferencia de una serie de conocimientos adquiridos a escenarios o colectivos muy parecidos. (p. 47)

Para Kemmis y McTaggart (1988) (como se cita en Bisquerra et al., 2009), “las metas de la investigación-acción son la mejora y comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica. La investigación-acción se propone mejorar las prácticas sociales a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios” (p. 372). Ellos mismos sostienen que hay tres tipos de investigación-acción en atención a los objetivos, el rol de quien investiga y la relación entre esta persona y quienes participan: técnica, práctica y emancipadora, y señalan que aun cuando esta última es la que cumple todas las características del modelo, los otros dos tipos aplican a diferentes esquemas de investigación educativa, porque su valor estriba en generar cambios y mejoras en la práctica docente o en el aprendizaje del estudiantado. Por sus características, la presente se inscribe en la primera, la técnica.

Se trata de un estudio exploratorio, ya que no se ha realizado ninguno similar en el plantel y sistema seleccionado. Es transversal (con instrumentos diferentes, aplicados en tres etapas: inicio, desarrollo y conclusión de la intervención); es no probabilístico, aplicado en una población aleatoria, determinada por la institución sede del estudio. Es preciso señalar que se ha enfocado la presente investigación en un subsistema de educación media superior de tipo tecnológico, por ser el que adolece, en su plan de estudios, de seguimiento a las materias relacionadas con la lectura y la redacción. En ellos, estas asignaturas se imparten únicamente en los dos primeros semestres y el estudiantado cursa el resto del bachillerato sin reforzamiento de esta área del conocimiento.

Se consideró pertinente, entonces, realizar el estudio en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE) de Sonora, plantel Alto Valle, en la ciudad de Hermosillo, por ser el que resulta más accesible. Se trabaja con estudiantes de VI semestre

en uno de los 5 grupos del turno vespertino que cursan este nivel académico; se asignó el grupo “L”. Es decir, se trabaja con una población (no muestra) de 31 estudiantes.

Esta investigación requiere tres diferentes instrumentos, en tres etapas diferentes, pero vinculantes y concatenadas del estudio. El primero de ellos, un cuestionario de evaluación diagnóstica que se aplicó al inicio del VI semestre, el día 6 de marzo. Al ser un instrumento de elaboración propia, con el fin de validarlo, una semana antes, fue aplicado a un grupo de control, entre quienes no serían la población materia de esta intervención y, para ello, la Dirección del plantel, designó al grupo VI “F”, del turno matutino.

En un segundo momento, que se lleva a cabo al redactar esta ponencia, se aplicó un modelo diseñado para ejecutar la intervención. Este instrumento basa su línea estratégica en el enfoque de procesos y en el modelo de Flower y Hayes (1996), descrito en el Marco teórico y reforzado con la técnica “Gramática del texto”. En un tercer momento, se aplicará un instrumento de evaluación, equiparable al primero, para verificar si hubo avance tras la aplicación de la estrategia, evaluar los avances alcanzados y, con ello, estar en posibilidades de emitir conclusiones y recomendaciones.

Avances y resultados parciales

Hernández et al. (2014), establecen que en los estudios de investigación-acción es común que se elaboren y presenten más de un reporte de resultados; uno de ellos debe resultar “de la recolección de los datos sobre el problema de investigación o problemática y las necesidades (reporte de diagnóstico), y otro con los resultados de la implementación del plan o solución” (p. 525). Si bien, al momento de redactar la presente ponencia no es posible hablar de resultados, toda vez que la intervención se encuentra en desarrollo, lo que sí es pertinente es exponer un análisis preliminar de los resultados de la aplicación del primer instrumento: la evaluación diagnóstica.

De ella, se desprende que 68 % de las y los estudiantes evaluados presenta problemas para el uso correcto de los recursos gramaticales; esto es, utilizan de forma limitada e insuficiente los signos de puntuación; 82 % presenta errores ortográficos de diferente clasificación y frecuencia; a 74 % le fue imposible completar la instrucción de redactar tres párrafos sobre un mismo tema y 68 % exhibió complicaciones para mantener la cohesión en un párrafo y la coherencia en el texto. El ejercicio diagnóstico también estaba encaminado a evaluar las habilidades relacionadas con la comprensión lectora; satisfactoriamente, 61 % resolvió la pregunta en el rango suficiente.

Durante la aplicación de la estrategia que, para efectos prácticos con el grupo asignado se desarrolla en forma de taller, se han enfrentado problemas como el ausentismo y el desinterés de quienes coincidentemente presentan más complicaciones con sus habilidades para redactar y con marcada mayoría de los varones. El principal obstáculo para lograr que quienes participan sean constantes es que se trabaja en el horario que concedió la Dirección del Plantel y es el correspondiente a la materia de Tutorías. A decir de las y los estudiantes, esta materia no incide en sus calificaciones y generalmente era una hora que se les dejaba “libre” y ello genera una resistencia natural a entrar a las sesiones.

Al margen de estas dificultades, se avanza con el estudiantado que asiste. Aunque es temprano para estimar resultados, los avances hasta el momento resultan prometedores, pues, en la revisión parcial de los primeros elementos de la estrategia, desarrollados en el taller, se perciben cambios incipientes, pero esperanzadores. La intervención concluye al finalizar el mes de mayo y de inmediato se aplicará el instrumento número tres: la evaluación.

REFERENCIAS

- Alvarado, N. (2019). *Análisis de la coherencia y cohesión de textos expositivos redactados por estudiantes universitarios de primer ciclo* (Tesis de Maestría en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa, Universidad de Piura). Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.
- Álvarez, A., & Álvarez, V., (2014). *Métodos en la investigación educativa* (2.^{da} ed.). Universidad Pedagógica Nacional.
- Bisquerra, R., Alcaraz I., Gómez, A., Latorre, A., Martínez, F., Massot I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M., & Vilá, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Ed. La Muralla, S. A. Colección Manuales de Metodología de Investigación Educativa.
- Fabila-Cervantes, J., & Hurtado-Páramo, A. (2015). Imposibilidad por falta de habilidades redactoras. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 1(2), 244-255. <http://dx.doi.org/10.22402/j.rdi.pycs.unam.1.2.2015.23.244-255>
- Flower, L., & Hayes, J. (1996). The Transactional Theory and Writing y A Cognitive Process Theory of Writing. *Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura*. <https://doi.org/10.1016/j.liv.2016.03.001>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-hill/Interamericana Editores, S. A. de C. V.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>
- Sánchez, V., & Borzone, A. M. (2010). *Enseñar a escribir textos: Desde los modelos de escritura a la práctica en el aula*. Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura. https://www.researchgate.net/profile/Veronica-Sanchez-Abchi/publication/277276739_Ensenar_a_escribir_textos_desde_los_modelos_de_escritura_a_la_practica_en_el_aula/links/55734a5a08aeacff1ffca270/Ensenar-a-escribir-textos-desde-los-modelos-de-escritura-a-la-practica-en-el-aula.pdf

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN ESTUDIANTES DE HIGH SCHOOL DE NOGALES, ARIZONA

SELF-REGULATION OF LEARNING AND ITS RELATIONSHIP TO THE LEARNING OF SPANISH AS A SECOND LANGUAGE IN HIGH SCHOOL STUDENTS IN NOGALES, ARIZONA

Mtro. Víctor Armando Gómez Egurrola

Sexto semestre del Doctorado en Educación

Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo

Resumen

Este estudio examina la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el aprendizaje del español como segunda lengua en estudiantes de preparatoria en Nogales, Arizona. Basándose en el creciente consenso internacional sobre la importancia de la educación de calidad y las competencias autorreguladoras, el análisis emplea un cuestionario adaptado, originalmente desarrollado en Japón por Fukuda (2022), que mide elementos clave de la autorregulación, como la autoeficacia, la motivación, el control de recursos y las estrategias de aprendizaje. A través de una metodología cuantitativa, se busca recolectar datos de alrededor de 700 estudiantes en un contexto de educación bilingüe y bicultural. Este entorno fronterizo particular aporta perspectivas únicas sobre cómo el estudiantado integra y aplica el español, tanto en situaciones académicas como en interacciones diarias. La investigación destaca la función de la regulación socialmente compartida del aprendizaje, un enfoque colaborativo donde las y los

estudiantes coordinan sus esfuerzos y ajustan sus estrategias de manera grupal, enriqueciendo el aprendizaje individual y colectivo.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje, aprendizaje de segundas lenguas, educación fronteriza

Abstract

This study examines the relationship between self-regulation of learning and learning Spanish as a second language in high school students in Nogales, Arizona. Based on the growing international consensus on the importance of quality education and self-regulatory competencies, the analysis employs an adapted questionnaire, originally developed in Japan by Fukuda (2022), which measures key elements of self-regulation such as self-efficacy, motivation, resource control, and learning strategies. Through a quantitative methodology, it seeks to collect data from about 700 students in a bilingual and bicultural education context. This particular border environment provides unique insights into how students integrate and apply Spanish, both in academic situations and in everyday interactions. The research highlights the role of socially shared regulation of learning, a collaborative approach where students coordinate their efforts and adjust their strategies as a group, enriching individual and collective learning.

Keywords: self-regulation of learning, second language learning, borderline education

Introducción

La filosofía internacional en el campo educativo expresa en la declaración de Incheon (2015), Corea, que la educación es esencial para la realización humana. A la vez, se establece el compromiso de centrar esfuerzos, entre otros, en la calidad educativa, los resultados de aprendizaje y el aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2016). Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés), promulga sus competencias transformadoras para 2030 y establece que es necesario crear nuevos valores en las y los estudiantes. Para ello, se requiere pensamiento crítico, creatividad para nuevos enfoques y colaboración. La juventud, al evaluar si sus soluciones funcionan o no, necesita probar nuevas ideas rápidamente y debe ser capaz de manejar riesgos; necesita capacidad para adaptarse y cambiar enfoques en función de conocimientos y nuevos hallazgos (OECD, 2020).

Para el logro de los propósitos provenientes de organismos internacionales, se deben buscar alternativas que contribuyan a formar estudiantes con una educación de calidad, con las competencias necesarias para formar su propio pensamiento crítico, buscar soluciones a través del trabajo colaborativo y la apertura de estrategias ante los cambios que se enfrenten en este mundo en constante evolución. En este sentido, es necesario desarrollar en las y los educandos habilidades para el autoconocimiento y establecimiento de metas para su propio aprendizaje, la planeación consciente de su tiempo y la selección de tareas significativas para el logro de sus propósitos. Con ello, se contribuye a la formación de individuos con habilidades para el aprendizaje a lo largo de la vida.

A finales del siglo pasado, las investigaciones acerca de la autorregulación del aprendizaje tomaron auge y conformaron un nuevo planteamiento en el campo de la psicología educativa. Zimmerman (2008) lo define en un primer momento como el grado en que el estudiantado es participante activo en su propio proceso de aprendizaje metacognitiva, motivacional y conductualmente. Más tarde, los explica como procesos proactivos que el alumnado usa para adquirir habilidades académicas, como el establecer metas, seleccionar y desplegar estrategias y autocontrolar la propia efectividad. Por su parte, Pintrich (2000, citado en Hadwin, & Oshige, 2011) expresa que las y los estudiantes construyen activamente sus propios significados a partir de la información del entorno, así como de sus mentes. Más que receptores pasivos, son generadores activos y constructores de significados a medida que aprenden.

En esta segunda década del presente siglo XXI, las investigaciones han evolucionado en forma trascendente. La autorregulación del aprendizaje ya no es vista como un proceso individual, ya que algunas visiones contemporáneas reconocen influencias externas y el papel del contexto como insumos de la autorregulación (Hadwin, & Oshige, 2011). Uno de los conceptos actuales es la regulación socialmente compartida del aprendizaje. Nijboer (2022) comenta en su estudio que cuando las y los estudiantes dirigen colectivamente su trabajo en un grupo mediante el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, y adaptan su comportamiento y motivación, entonces se involucran en la regulación socialmente compartida del aprendizaje. En la actualidad, los procesos de autorregulación se reconocen como clave para un aprendizaje exitoso dentro y fuera del entorno escolar. Dirigentes de países de Europa, América del Norte y otros han tomado nota de la evolución y crecimiento del fenómeno llamado autorregulación que emergió en la psicología educativa y ha estimulado un debate sobre la reforma escolar en todo el mundo (Hadwin, & Oshige, 2011).

Una variante en los estudios sobre autorregulación del aprendizaje es su relación con el aprendizaje de un nuevo lenguaje. Estudios en Asia han demostrado que algunos elementos del proceso autorregulatorio tienen relación con el aprendizaje de un segundo idioma, según comentan Liu y Lee (2015). Al igual que ellos, otras investigaciones han arrojado luz sobre la necesidad de comprender mejor el papel de la autorregulación en el aprendizaje de un segundo idioma (Mizumoto, & Takeuchi, 2009). A su vez, Akiko Fukuda desarrolló un cuestionario para conocer el proceso de autorregulación del aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua en un ambiente autodidacta (Fukuda, 2022). La creación de ese cuestionario se fundamenta en el cuestionario para la medición de la motivación utilizado por Pintrich (Pintrich, & Groot, 1990). Sin embargo, Fukuda (2022) expresa la necesidad de validar los cuestionarios, aun cuando se utilicen los mismos elementos y factores en contextos y muestras diferentes.

El propósito del presente estudio es utilizar el cuestionario utilizado por Akiko Fukuda (2022) y adaptarlo al contexto fronterizo entre México y Estados Unidos para mostrar los procesos de la autorregulación en las y los estudiantes del español como segunda lengua en la “High School” de Nogales, Arizona. El cuestionario, en Japón, fue aplicado en un entorno fuera del aula para conocer los rasgos de autorregulación en entornos de autoaprendizaje de una segunda lengua.

Justificación

Una educación de calidad se fundamenta, en lo inmediato, en el logro de una amplia comprensión de los contenidos de estudio, el dominio del área estudiada en el campo profesional y, posteriormente, en un desempeño acorde con las demandas que exige el campo laboral. Aun cuando la educación pretende brindar todos los elementos para la consecución de este nivel de calidad, esta no se logra por distintos factores que le intervienen; ello se refleja en estudiantes y profesionales con preparación deficiente.

La autorregulación del aprendizaje crea en el estudiantado un esquema de compromiso hacia el estudio y la acción. La persona autorregulada reconoce la importancia de establecer metas, definir su campo de acción y actuar para el logro planteado. La capacidad de la autorregulación no se sujeta a una asignatura en específico, por lo que una vez adquirida, es aplicable a todos los aspectos de la vida del individuo. Se reconoce que es elemento fundamental para el propósito de aprender a aprender.

Los resultados del presente estudio contribuirán a la comprensión del entorno estudiantil y brindarán conocimiento acerca de las habilidades de autorregulación y

regulación social compartida para el aprendizaje que poseen las y los propios educandos; mediante el análisis de datos se pretende determinar la relación entre los procesos mencionados en el aprendizaje del español como segunda lengua.

Planteamiento del problema

El aprovechamiento académico en la asignatura de Español como segunda lengua en la Escuela Superior de Nogales, Arizona, puede ser óptimo con el impulso al desarrollo de las habilidades de la autorregulación del aprendizaje y la autorregulación social.

Pregunta de investigación

¿Cómo se relacionan la autorregulación del aprendizaje y la regulación social compartida en el aprendizaje del español como segunda lengua en estudiantes de High School de Nogales, Arizona?

Objetivo general

Demostrar la relación que tiene la autorregulación del aprendizaje con el aprendizaje del español como segunda lengua.

Objetivos específicos

1. Describir los elementos del proceso de autorregulación del aprendizaje y su funcionalidad dentro del proceso mismo.
2. Destacar el papel del aprendizaje de una segunda lengua.

Revisión teórica sobre la autorregulación del aprendizaje

Nuestra sociedad actual presenta cambios avanzados con respecto a dos o tres décadas anteriores. Nuestras/os estudiantes requieren de competencias cruciales para participar en forma activa en su educación y búsqueda de un aprendizaje a lo largo de la vida. Una de esas competencias importantes es la autorregulación. La autorregulación del aprendizaje es un constructo que se ha investigado a fondo en las últimas décadas y emerge gracias a la base de la teoría sociocognitiva de Albert Bandura (Bussey, & Bandura,

1999). Barry Zimmerman es uno de los precursores en el análisis de la autorregulación, misma que define como un proceso donde quienes participan son metacognitivamente, motivacionales y conductualmente activos en su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman, & Schunk, 1989; Pintrich, & Groot, 1990; Bakhtiar, & Hadwin, 2022). Las y los estudiantes autorregulados enfrentan desafíos o nuevas situaciones con el propósito de aprender y sus errores son oportunidades para aplicar y adaptar sus propias estrategias (Bakhtiar, & Hadwin, 2022). Rebecca Oxford comenta que una estrategia de aprendizaje es un plan de acción para encontrar o seguir el camino deseado a través de la experiencia, el estudio o la enseñanza (Oxford, 2017).

Akiko Fukuda utilizó el cuestionario autorregulado de autoaprendizaje de un segundo idioma (SRSLSSQ) para un contexto de autoaprendizaje del inglés no relacionado con el aula. Fukuda (2022), basado en el cuestionario MSLQ que desarrolló Pintrich (Pintrich, & Groot, 1990) para captar elementos motivacionales, metacognitivos y de gestión de recursos, analizó dos escalas con siete factores para identificar las actitudes de autorregulación de estudiantes japoneses de inglés como segunda lengua en el autoaprendizaje.

En la sección de motivación, analiza el factor de la autoeficacia que, en un contexto de logro, incluye la confianza de las y los estudiantes en sus habilidades cognitivas para aprender o realizar el trabajo académico del curso (Pintrich, 1999). Expone Pintrich que las y los estudiantes con alta eficacia tienen más probabilidades de utilizar las estrategias cognitivas de ensayo, elaboración y organización. Un segundo factor son los valores del alumnado; se refiere a las percepciones de los individuos sobre la importancia o prominencia de la tarea para ellos (Pintrich, 1999). Las y los estudiantes manifiestan su creencia e interés en los temas y resalta en ello el valor de la utilidad de la tarea para metas futuras. El tercer factor es la ansiedad; Pintrich manifiesta que varias investigaciones han utilizado términos y definiciones alternativas, sin embargo, esta orientación se refiere a una preocupación por comparar la capacidad personal con la de los demás y tratar de superar o hacerlo mejor que ellos en la tarea planeada (Pintrich, 1999).

La sección de estrategias de aprendizaje incorpora cuatro factores. El primer factor son las estrategias metacognitivas. Pintrich manifiesta que, en las actividades de planeación y previsión, las y los estudiantes establecen metas para su aprendizaje y activan conocimientos previos sobre el tema a estudiar, así como cualquier conocimiento metacognitivo sobre la tarea o sobre sí (2004). El segundo factor es la solución de problemas. Existen diversas actividades cognitivas que el estudiantado realiza y que presentan discrepancias relativas entre una meta establecida y su progreso. Las

reacciones y reflexiones de quien estudia acerca de sus juicios cognitivos, es decir, qué logró su desempeño, son parte de su proceso de regulación del aprendizaje (Pintrich, 2004). El tercer factor es el mantenimiento del aprendizaje. Un aspecto fundamental, según Pintrich, en la autorregulación es el control de la cognición. Las y los estudiantes deben tomar conciencia de su progreso, monitorear su aprendizaje, y comprender para realizar las adaptaciones necesarias en su aprendizaje. Finalmente, el esfuerzo de aprendizaje y las estrategias de gestión de recursos son otro componente de la autorregulación. Este, dice Pintrich, se refiere al control de su tiempo, esfuerzo, entorno de estudio y otras personas, incluidos las y los maestros y las y los compañeros, mediante uso de estrategias de búsqueda de ayuda (Pintrich, 1999).

Método

El presente estudio es de corte cuantitativo de alcance relacional. El propósito es identificar los elementos del proceso de autorregulación del aprendizaje en el aprendizaje del español como segunda lengua, adaptar al entorno el instrumento utilizado por Akiko Fukuda y validar su aplicación.

Contexto

La educación que se imparte en la High School de Nogales, Arizona, se transmite en el idioma inglés. En su gran mayoría, el estudiantado comprende el idioma, pero su idioma nativo es el español. Tienen la habilidad de la expresión oral y conocimientos de la estructura del idioma español por la frecuencia de su uso, pero desconocen la estructura formal que brinda el estudiar el idioma. Sus habilidades auditivas, de escritura y lectura responden a expresiones coloquiales cotidianas referentes a lo que se conoce como lengua heredada, según Oxford (2017).

Participantes

La aplicación del instrumento se hará en las cinco clases de Español como segunda lengua, mismas que integran aproximadamente a 700 estudiantes.

REFERENCIAS

Bakhtiar, A., & Hadwin, A. F. (2022). Motivation From a Self-Regulated Learning Perspective: Application to School Psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 93-116. <https://doi.org/10.1177/08295735211054699>

- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>
- Fukuda, A. (2022). The Development of a Self-Regulated Second Language Learning Questionnaire for an L2 Self-Study Setting. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 4(2), 1-17. <https://doi.org/10.52598/jpll/4/2/3>
- Hadwin, A., & Oshige, M. (2011). *Socially Shared Regulation: Exploring Perspectives of Social in Self-Regulated Learning Theory*, 113(2), 240-264.
- Liu, H. H. T., & Lee, Y. S. (2015). Measuring Self-Regulation in Second Language Learning: A Rasch Analysis. *SAGE Open*, 5(3). <https://doi.org/10.1177/2158244015601717>
- Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 13(4), 425-449. <https://doi.org/10.1177/1362168809341511>
- Nijboer, E. D. (2022). *The Relationship Between Self-Regulated Learning (SRL) and Socially Shared Regulation of Learning (SSRL) during Collaborative Learning*. University of Twente.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). Conceptual learning framework: Transformatif conceptensies for 2030. *OECD Future of Education and Skills 2030*, 1-12. www.oecd.org/education/2030-project
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies, Self-Regulation in Context (Second Edi)*. Routledge.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. *Handbook of Self-Regulation*, 451-502. <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>

- Pintrich, P. R., & Groot, E. V. De. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/pintrich_and_de-grootdt_1990.pdf
- UNESCO. (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción. *Unescodoc*, 1–84. <https://n9.cl/v6fyj>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (1989). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice. En B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Springer Series in Cognitive Development* (Springer-V). <https://doi.org/10.1037/030444>

III. CAMPOS DISCIPLINARES

LA RELACIÓN ENTRE ESTRATEGIAS COGNITIVAS EMOCIONALES Y EFICACIA NEGOCIADORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL COGNITIVE STRATEGIES AND NEGOTIATING EFFICACY IN HIGHER EDUCATION STUDENTS

Mtro. Ernesto Landavazo Moreno

Sexto semestre del Doctorado en Educación

Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo

Resumen

La importancia de resolver los conflictos de forma satisfactoria entre pares implica que cada una de las partes quede satisfecha de acuerdo con las expectativas, lo expuesto y lo acordado, a fin de obtener resultados óptimos en la solución de la controversia y obtener eficacia en la negociación. La y el estudiante universitario deben contar con las competencias que les permitan llevar a cabo una negociación de forma afectiva, a fin de brindarle solución a las controversias que enfrentan día con día de carácter familiar, social y educativo, con autocontrol, asertividad, diálogo, actitud, motivación y empatía, para prevenir así accionar el sistema judicial a futuro. El objeto del presente trabajo consiste en describir las diferencias en eficacia negociadora a partir de las distintas dimensiones de los estilos cognitivos, relacionar las variables sociodemográficas con mayor o menor eficacia negociadora y describir las diferencias entre las personas con estos niveles de eficacia en función de eficacia negociadora en función de los estilos de enfrentamiento. La investigación tiene un enfoque cuantitativo, con el tipo de estudio de diseño no experimental: transeccional de alcance descriptivo, correlacional, con

uso de las técnicas muestreo no probabilístico y encuesta. Se obtuvo una muestra de 330 estudiantes universitarios, hombres y mujeres entre los 18 y más de 41 años, adscritos/as a la división de ciencias humanas y artes, ciencias sociales y de la conducta, ciencias de tecnología, ingeniería y matemáticas, ciencias biológicas y de la salud y ciencias económico-administrativas. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario de variables socio-demográficas, negociación, estilos cognitivos y enfrentamiento.

Palabras clave: estrategias cognitivas emocionales, eficacia negociadora, educación superior

Abstract

The importance of resolving conflicts in a satisfactory way between peers implies that each of the parties is satisfied according to the expectations, what was exposed and what was agreed, in order to obtain satisfactory results in the solution of the controversy and to obtain effectiveness in the negotiation. The university student must have the competences that allow him to carry out a negotiation in an affective way, in order to offer a solution to the controversies that he faces day by day, of familiar, social and educational character, with self-control, assertiveness, dialogue, attitude, motivation and empathy, preventing in the future to act the judicial system. The purpose of this work is to describe the differences in negotiating efficacy based on the different dimensions of cognitive styles, to relate sociodemographic variables with greater or lesser negotiating efficacy and to describe the differences between people with greater and lesser negotiating efficacy based on confrontation styles. The research has a quantitative approach, with a non-experimental type of study design: transectional, descriptive, correlational, using non-probabilistic sampling and survey techniques. A sample of 330 university students, men and women between 18 and over 41 years of age, from the human sciences and arts, social and behavioral sciences, technology, engineering and mathematics, biological and health sciences, and economic-administrative sciences, was obtained. The instruments used were a questionnaire of socio-demographic variables, negotiation, cognitive styles, and coping.

Keywords: emotional cognitive strategies, negotiating efficacy, higher education

Antecedentes

De Diego y Guillén (2012) definen el conflicto como aquellas situaciones donde dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles o son percibidos como incompatibles. Las emociones y los sentimientos juegan un papel muy importante, y la relación entre las partes puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto. Situaciones que se presentan en todos los ámbitos de nuestras vidas, ya sea en el aspecto educativo, social y familiar, tienen una gran influencia en la solución, en la forma de abordarlo e intereses de cada una de las partes inmersas en el conflicto.

Teorías sobre el conflicto

El conflicto se manifiesta entre los seres humanos cuando se presentan situaciones de controversia por diferentes intereses, necesidades, valores, conductas, percepciones, afectos entre personas o entre grupos de personas que cuentan con objetivos totalmente incompatibles (Gómez, & García, 2018). Por lo general, estos se hacen de manifiesto de manera negativa, desagradable y de difícil solución; en ello inciden la sociedad y la costumbre en cada contexto, aunque se percibe como destructivo y violento.

Planteamiento del problema

El conflicto está presente en todos los contextos y debería asumirse como natural en el contexto escolar, ya que ningún tipo de enfrentamiento verbal o físico es de menor o mayor relevancia. Cada uno amerita ser estudiado y tomado en consideración para formar a quienes participan de los mismos y generar un aprendizaje a partir de él (Martínez, 2018). Este tipo de situaciones se hacen presentes a diario en las instituciones educativas y cada vez más van cobrando mayor espacio y causando grandes estragos en la convivencia pacífica de la comunidad educativa y en el desarrollo de las clases en las aulas, por ende, constituyen una causa de preocupación entre la juventud, dado que se está implementando la agresividad de tipo verbal y/o física como respuesta a situaciones de conflicto entre el alumnado.

La negociación

La negociación se manifiesta en nuestra vida de forma cotidiana (Pimentel, 2013) y los seres humanos negocian de forma permanente (Lewicki et al., 2012). La negociación como una vía colaborativa de solución de conflictos se hace presente en cada momento entre los seres humanos, en razón a los desacuerdos, disputas o desavenencias que surgen entre los mismos, ya sea en materia laboral o en cualquier otra área de convivencia.

Naturaleza y características de la negociación

La negociación como medio alternativo de solución de conflictos es considerada como un medio convencional, expedito y económico de solución de controversias, donde se busca crear un ambiente que facilite a las partes lograr una solución razonable por sí mismas (Nava, & Breceda, 2017).

Para Vicuña, Hernández, Paredes y Ríos (2008), la negociación es un medio alternativo de resolución de conflictos entre los seres humanos y organizaciones e instituciones sin la intervención de un tercero que figure como mediador; en ella, las partes inmersas en la controversia exponen y definen sus puntos de vista. Mediante el proceso de negociación se propicia la comunicación e interacción entre las partes, y la solución surge mediante un acuerdo mutuo donde se favorecen ambos intereses.

Diseño metodológico

El enfoque cuantitativo es aquel donde quien investiga usa principalmente concepciones postpositivistas para generar conocimiento, mediante estrategias de indagación, tales como experimentos y encuestas. La información obtenida es procesada por instrumentos predeterminados que generan datos estadísticos (Creswell, 2014).

Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman que “el diseño no experimental se realiza sin manipular deliberadamente las variables independientemente, se basa en variables que ya ocurrieron o se dieron en la realidad sin la intervención directa del investigador. Es un enfoque retrospectivo” (p. 171). El diseño es no experimental, ya que implica la falta de control o manejo de las variables a medir (Creswell, 2014). En un estudio no experimental se observan circunstancias ya efectuadas, no inducidas de forma intencional en el proceso de investigación. Además, las variables independientes no son manipulables y no se tiene un control sobre ellas, porque ya acontecieron y causaron efectos (Hernández et al., 2014).

Los diseños de investigación transeccionales obtienen la información en un tiempo determinado de forma única; su objetivo es enunciar variables, examinar su incidencia y correspondencia en un determinado momento. Hernández et al. (2014) señalan que los diseños transeccionales descriptivos analizan la incidencia de las características de determinadas variables respecto a una determinada población.

En la presente investigación se consideran algunas variables socio-demográficas, como el sexo, edad, estado civil, semestre que cursa, etc. Los diseños transeccionales correlacionales-causales enuncian relaciones entre dos o más categorías, variables o conceptos en un determinado momento, presentándose de forma ocasional ante situaciones correlacionales, y en otras ocasiones de acuerdo con las causales (causa-efecto presentadas en la realidad) (Hernández et al., 2014).

Definición operacional de variables

La variable independiente o predictora son todas aquellas estrategias cognitivas, emocionales y estilos de enfrentamiento. La variable dependiente o criterio se refiere a la eficacia negociadora. Las variables que se estudiaron y se utilizaron como variables de atributo, que se relacionan con la variable dependiente, son las siguientes: variables socio-demográficas que incluyen sexo, edad, estado civil, semestre que se cursa, división en la cual se incluye la licenciatura, escolaridad del padre, escolaridad de la madre, y preguntas como: “¿trabaja?”, “¿el costo de sus estudios es cubierto por?”, “¿pertenece a la Iglesia?”, “¿pertenece a alguna de las siguientes organizaciones civiles?”, “¿cuáles son los problemas que más le preocupan de su colonia y/o localidad?”, “¿ha tomado cursos o diplomados relacionados con la mediación y la negociación?”, “¿cuántas horas de duración de los cursos o diplomados están relacionadas con la mediación y la negociación?”, “¿ha utilizado la técnica de mediación en un conflicto y qué tipo de mediación fue llevado a cabo?”.

Población

Comprende una parte de la población de estudiantes de nivel superior inscrita en cuatro universidades públicas y una privada, correspondientes a los municipios de Hermosillo, Guaymas y Ciudad Obregón, del estado de Sonora. Fue seleccionada una muestra no aleatoria de 330 estudiantes, con adscripción a la división de ciencias humanas y artes, ciencias sociales y de la conducta, ciencias de tecnología, ingeniería y matemáticas, ciencias biológicas y de la salud y ciencias económico-administrativas.

Participantes o muestreos

Los sujetos u objetos de estudio fueron 330 estudiantes de educación superior de cuatro universidades públicas y una privada, correspondientes a los municipios de Hermosillo, Guaymas y Ciudad Obregón del estado de Sonora. A la Universidad de Sonora corresponde 1 estudiante; 28 estudiantes, a la Universidad Estatal de Sonora; 54 estudiantes, a la Escuela Normal Superior de Hermosillo; 53 estudiantes, a la Universidad Tecnológica de Guaymas; 25 estudiantes, a la Universidad Vizcaya de las Américas; y 169 estudiantes no manifestaron el nombre de la universidad a la que pertenecen.

Para la selección de estudiantes provenientes de las escuelas mencionadas, se aplicaron encuestas. La selección fue mediante una muestra no probabilística de 10 estudiantes de la división de ciencias humanas y artes; 31 estudiantes de la división de ciencias sociales y de la conducta; 82 estudiantes de la división de ciencias de tecnología, ingeniería y matemáticas; 44 estudiantes de la división de ciencias biológicas y de la salud; y 163 estudiantes de la división de ciencias económico-administrativas. Con respecto a las edades, 196 estudiantes oscilan entre 18 a 20 años de edad; 104 estudiantes, entre 21 a 24 años de edad; 18 estudiantes, entre 25 a 28 años de edad; 3 estudiantes, entre 29 a 32 años de edad; 2 estudiantes, entre 33 a 36 años de edad; 2 estudiantes, entre 37 a 40 años de edad; y 5 estudiantes de más de 41 años de edad.

Instrumentos de medida y técnicas de recolección de datos

El instrumento de medición es definido como el recurso aplicado por quien investiga para recabar información o datos referentes a las variables objeto de estudio (Hernández et al., 2014). El dispositivo utilizado para reunir y registrar la indagación fue la aplicación de tres cuestionarios: el primero acerca de las variables sociodemográficas, el segundo cuestionario sobre negociación y el tercero cuestionario sobre estilos cognitivos (estrategias cognitivas emocionales). Se administraron mediante el software de administración de encuestas Google Forms, con el auxilio del personal administrativo y personal docente.

En la presente investigación se hizo la recolección de datos de carácter cuantitativo mediante el cuestionario variables socio-demográficas, donde se contemplaron 16 ítems; cuestionario eficacia negociadora, compuesto por 42 ítems; cuestionario de moldes (estrategias cognitivas emocionales), con 53 ítems; y cuestionario de enfrentamiento, con 13 ítems. El escalamiento tipo Likert consiste en una serie de ítems o juicios a modo de afirmaciones, ante los cuales se solicita la reacción del sujeto. El estímulo (ítems o juicio) que se presenta al sujeto representa la propiedad que interesa medir y las respuestas

son solicitadas en términos de grados de acuerdo o desacuerdo que el sujeto tenga con la sentencia en particular (Méndez, & Peña, 2007). Este método de recolección posibilita la obtención de información variada sobre los sujetos, desde datos muy objetivos y específicos, como edad, estado civil, lugar de origen, entre otros (Fabila et al., 2013).

REFERENCIAS

- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Fabila, A., Minami, H., & Izquierdo, M. (2013). La escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas docentes* 50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349269>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de investigación* (4.ª ed.). México, D. F.: Editorial McGraw-Hill.
- Lewicki, R., Saunders, D., & Barry, B. (2012). *Fundamentos de negociación*. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S. A. de C. V. [http://aulavirtual.iberoamericana.edu.co/recursosel/documentos_para-descarga/2.%20Lewicki,%20R.%20\(2008\).pdf](http://aulavirtual.iberoamericana.edu.co/recursosel/documentos_para-descarga/2.%20Lewicki,%20R.%20(2008).pdf)
- Méndez, L., & Peña, J. (2007). Manual práctico para el diseño de la Escala Likert. *Revista Xihmai*. <https://revistas.lasallep.edu.mx/index.php/xihmai/article/view/101/88>
- Nava, W., & Breceda, J. (2017). Mecanismos alternativos de resolución de conflictos: un acceso a la justicia consagrado como derecho humano en la constitución mexicana. *Cuestiones Constitucionales*, 37, pp. 203-228.
- Pimentel, M. (2013). *Resolución de Conflictos: "Técnicas de Mediación y Negociación"*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Vicuña, L., Hernández, H., Paredes, M., & Ríos, J. (2008). Elaboración del test de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 183-200.

FORMACIÓN DE CRITERIO: LA MAYÉUTICA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL PARADIGMA DE LA CREACIÓN ARTÍSTICA

FORMATION OF CRITERIA: MAIEUTICS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS THROUGH THE PARADIGM OF ARTISTIC CREATION

Mtro. Nicolás Abraham Rivera León

Sexto semestre del Doctorado en Educación

Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo

Resumen

Este trabajo pretende dar cuenta de algunas metodologías presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la acción escénica, con énfasis especial en la mayéutica socrática, para evidenciar su papel indispensable en la formación de criterio en la y el intérprete. Esta investigación es de tipo descriptivo-documental, partiendo de premisas de teorías expresadas en el trabajo, y la conjunción de su interpretación de los diversos referentes, enfocados en la experiencia como alumna/o y docente de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad de Sonora.

Palabras clave: educación, criterio, creación, mayéutica

Abstract

This work intends to give account of some methodologies present in the teaching and learning process of the scenic action, with special emphasis on the Socratic maieutics, in order to evidence its indispensable role in the formation of criteria in the interpreter. This research is of a descriptive-documentary type, starting from premises of theories expressed in the work, and the conjunction of its interpretation of the diverse referents focused on the experience as student and teacher of the Bachelor's Degree in Performing Arts of the University of Sonora.

Keywords: *education, criteria, creation, maieutics*

Introducción

Este trabajo pretende dar cuenta de algunas metodologías presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la *acción escénica*¹, con énfasis especial en la mayéutica socrática, para evidenciar su papel indispensable en la formación de criterio en la y el intérprete.

¿Cuáles son los métodos e instrumentos más pertinentes para establecer una pedagogía significativa en la transmisión del conocimiento? ¿Cómo transmitir las herramientas del conocimiento que permitan la formación de criterio? Estas cuestiones epistemológicas sobre los mecanismos de aprendizaje me han llevado a reflexionar sobre cómo se articulan, desarrollan y modifican los procesos de enseñanza dentro del ámbito en el cual me desarrollo, el de bellas artes y humanidades, específicamente el de la actuación.

En el campo pedagógico se observa una necesidad por transmitir el conocimiento, un esfuerzo por establecer mecanismos para hacerlo de manera efectiva, coherente y congruente. Tal esfuerzo para determinar que los conocimientos que se transmiten sean

1. La acción escénica, se convierte en acción de la acción, la cual ocurre en el Proscenium, espacio enfrente de la Skené y ambos frente al Theatrón y los que lo habitan, que son las y los expectadores, público, durante la representación (González Navarro, 2017, párr. 4).

adquiridos por quien dialoga, y que le resulten funcionales en un ámbito profesional, social y creativo. Existe una preocupación latente por transmitir un saber específico a otras personas, que les permita ser miembros capacitados para decodificar e interpretar este saber dado (habilidad-conocimiento) y que puedan así tener un flujo activo y adecuado dentro del campo en el que se les ha instruido. Esta tarea de enseñanza-aprendizaje sólo es posible a través de la conducción de agentes especializados en este fin, particularmente de quien guía o instruye sobre la acción escénica.

La construcción de conocimiento se da a través de una formación sistemática. Una composición integral, en donde teoría y práctica estén imbricadas, y donde se dé cabida a la reflexión de la acción pedagógica y de los conocimientos tácitos y explícitos.

Metodología

La metodología de esta investigación es de tipo descriptivo-documental, partiendo de premisas de teorías expresadas en el trabajo, y la conjunción de su interpretación de los diversos referentes, enfocados en la experiencia como alumno y docente de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad de Sonora.

Resultados y discusión

En el texto de John Dewey (2004) se puede observar una postura conceptual en el tratamiento del proceso de aprendizaje y enseñanza, mediante el modelo de experiencia educativa, el cual podría sintetizarse en que “la educación como crecimiento o madurez deber ser un proceso siempre presente” (Dewey, 2004, p. 91). Es notable una poderosa carga ideológica que explicita su sentir sobre la enseñanza y transmisión de conocimientos.

El camino para construir metodologías efectivas de educación no se encuentra en la validación de un sistema sobre el otro, en la desacreditación de sistemas, o en tomar algunas posturas; en cambio, tales posturas incitan a los sujetos educadores a reflexionar hondamente para plantear un nuevo orden de concepciones: tener una visión comprensivamente interactiva con la realidad, las necesidades y problemas actuales. Es decir, tener la capacidad de transmutar como pedagoga/o que entienda que la teoría y la práctica de la educación se deben dar a través de un desarrollo positivo y constructivo de propósitos, métodos y materias sobre la base de la experiencia y sus potencialidades educativas.

Dewey (2004) observa que las posturas educativas, sean progresistas o tradicionales, tienen la misma carga y compromiso al responder cómo abordar y aplicar los problemas que cada una adquiere con las filosofías que promueven. Si se piensa que se debe dar libertad al estudiantado, es necesario cuestionar qué implica esa libertad, qué significa, cómo se puede brindar y en qué sentido. Es importante mantener una constante búsqueda de estrategias y métodos que permitan reflexionar de manera permanente la forma de impartir el conocimiento en un contexto actual y cercano a la realidad inmediata y cambiante en la que se está inmerso.

Sanjurjo y Rodríguez (2013) se refieren a una recuperación-entendimiento de las formas básicas de enseñar, mediante distintas estrategias y métodos para transmitir contenidos culturales, sociales y científicos. Esto con una base sólida de reflexión crítica y profunda por parte del cuerpo docente acerca de la comprensibilidad con la que genera y transmite el conocimiento en el aula. Muestran, además, un arsenal de formas básicas de aprendizaje, como la narración, descripción, explicación, definición, diálogo, interrogatorio, ejemplo, metáfora, analogía, recursos de apoyo visual, ejercicios y problemas. De cada una realizan un análisis sobre su función y distinción, y sobre cómo aplicarlas dentro del aula para fomentar un proceso pedagógico de enseñanza activo y dúctil para la comprensión y asimilación de conocimiento. Es observable un diálogo claro y contundente entre la teoría y la práctica que deben estar vinculadas en conjunción pedagógica.

La finalidad pedagógica es la apropiación del conocimiento transmitido, por lo cual, se debe procurar tener apertura a la variedad y diversidad en el aula al momento de implementar la enseñanza. Esto se logra gracias a una observación activa del *clima del aula*², ya que así se visibiliza qué tan efectiva está siendo la propuesta didáctica aplicada. Se debe considerar la exploración de un saber de carácter intuitivo, basado en la estimulación de los sentidos, de un saber activo por parte del alumnado, y no considerarles solo como espectadores, contemplar un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la individualización, socialización, globalización; se debe colocar a la y el alumno como un ente al que se le permita conocerse a sí mismo, conocer a los otros, comunicarse con ellos, intercambiar ideas y formas de concepción del mundo.

2. Claro (2013) y García Amilburu (2002) señalan que el clima de aula se construye a partir de las normas, hábitos, ritos, comportamientos y prácticas sociales que emergen de las relaciones que profesorado y alumnado establecen entre sí, formando unas pautas socioafectivas.

Todo lo anterior es pertinente como marco teórico, pero no suficiente para solventar las inquietudes presentes al enfrentar un proceso de enseñanza-aprendizaje y/o aprendizaje-enseñanza. Si bien, podría resultar efectivo en estos términos, podría alcanzarse mayor éxito si se opta por un eclecticismo metodológico (mantenerse abierto y en equilibrio) y con la mayéutica como eje central, especialmente para la enseñanza y aprendizaje de la acción escénica.

El término mayéutica proviene del griego “maietikos”, que se traduce como “ayudante en el parto”. La mayéutica puede ser observada como un método dialéctico, utilizado para revelar conocimiento dentro de un individuo. Esto se logra a través del cuestionamiento y la confrontación de ideas mediante diálogo y argumentos, al evidenciar, por medio de la indagación, que las premisas de dicho sujeto pueden estar basadas en creencias y/o ideas erróneamente argumentadas y no comprobadas, por medio de evidencias y razonamiento. En términos socráticos, este método se fundamenta en la idea de que en nuestra alma se encuentran verdades que desean salir a luz pública, y que con el apoyo de un partero/a, pueden darse a luz en el “paridor/a”. Véase esto en el famoso diálogo de Sócrates y Teeteto:

El oficio de partear, tal como yo le desempeño, se parece en todo lo demás al de las matronas, pero difiere en que yo le ejerzo sobre los hombres y no sobre las mujeres, y en que asisten al alumbramiento, no los cuerpos, sino las almas. La gran ventaja es, que me pone en estado de discernir con seguridad, si lo que el alma de un joven siente es un fantasma, una quimera o un fruto real. Por otra parte, yo tengo de común con las parteras que soy, estéril en punto a sabiduría, y en cuanto a lo que muchos me han echado en cara diciendo, que interrogo a los demás, y que no respondo a ninguna de las cuestiones que se me proponen, - porque yo nada sé, este cargo no carece de fundamento. Pero he aquí por qué obro de esta manera.

El Dios me impone el deber de ayudar a los demás a parir, y al mismo tiempo no permite que yo mismo produzca nada. Esta es la causa de que no esté versado en la sabiduría, y de que no pueda alabarme de ningún descubrimiento, que sea una producción de mi alma. En compensación, los que conversan conmigo, si bien algunos de ellos se muestran muy ignorantes al principio, hacen maravillosos progresos a medida que me tratan, y todos se sorprenden de este resultado, y es porque el Dios quiere fecundarlos. Y se ve claramente que ellos nada han aprendido de mí, y que han encontrado, en sí mismos los numerosos y bellos conocimientos que han adquirido, no habiendo hecho yo otra cosa que contribuir con el Dios a hacerles concebir. (Platón, 1871, pp. 171-172)

Toda mayéutica es dialéctica, aunque no toda dialéctica es mayéutica. Para llevar a cabo este método dialéctico se requiere de elementos mínimos: partero/a, paridor/a, diálogo, cooperación del paridor/a al seguir los planteamientos e instrucciones del partero/a, y, por último, la revelación de la verdad mediante el uso de la razón. Se

acompaña del elemento refutativo y el elemento de acompañamiento por parte de quien guía o instruye. Con este método se busca asistir a otras personas para que por sí mismas engendren bellos pensamientos y no hagan caso de lo falso e imaginario. Para que indaguen en la búsqueda de la verdad y ésta emerja del propio sujeto.

Muchos, en efecto, querido mío, se han irritado de tal manera cuando les combatía alguna opinión extravagante, que, de buena gana, me hubieran despedazado con sus dientes. No pueden persuadirse de que yo nada hago que no sea por cariño hacia ellos, y están muy distantes de saber que ninguna divinidad quiere mal a los hombres, y que yo no obro así porque les tenga mala voluntad, sino porque no me es permitido en manera alguna conceder como verdadero lo que es falso, ni tener la verdad oculta. (Platón, 1871, p. 173)

Felicitas María Acosta (2012) menciona tres aspectos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje: enseñar, educar y escolarizar. Educar es de carácter más social (crianza), general (transmisión de la cultura), algo que consistirá en una transferencia de saberes entre generaciones. El concepto enseñar es una cuestión específica en referencia a los términos de transmisión de saberes, ya que es la acción de educar, a través de una línea de acción organizada, con una estructura y planificación determinada. La responsabilidad de quien educa debe considerarse como un ámbito central. En el concepto de enseñar está presente el elemento de la pedagogización de la enseñanza, en referencia a la interrogante sobre cómo se concibe la enseñanza y cómo se implementa; y se llega a una conclusión acerca del término pedagogía y su función: aquella reflexión metódica y documentada al servicio de la enseñanza.

Por su parte, escolarizar es la dualidad entre las teorías pedagógicas y las prácticas institucionales, vistas bajo el lente de una dimensión social. Algunos referentes serían la Didáctica Magna de Juan Comenio (un enseñar todo a todas las personas), la apropiación del Estado y la Iglesia como entes de regulación y dadores de saber, el establecimiento de distinciones en relación con el grado de desarrollo humano, la jerarquización de los saberes y de la forma de medición de efectividad de transmisión del saber, el control de espacios y horarios en función de los procesos de enseñanza, y la consideración de enseñar como una tarea propedéutica y de continuidad. Hay aquí una concepción distinta sobre la pedagogía, ya que se le brinda un carácter de ciencia que orienta, en su versión didáctica, la enseñanza escolar.

En su texto, Acosta (2012) aborda cuestiones que podrían dar luz sobre las razones de la llamada crisis en la educación. Indica que se deberían hacer distinciones sobre las dimensiones particulares entre estos tres conceptos (enseñar, educar, escolarizar) en relación con esta crisis. En la crisis de educar, el asunto es la incompatibilidad de lenguaje

y visión social entre las generaciones jóvenes y adultas, y cómo esto dificulta un proceso de mutuo entendimiento entre ambas partes para una adecuada transmisión de la cultura. La crisis en la enseñanza proviene de una falta de responsabilidad y desconfianza en la relación docente-estudiante. Y, por último, la crisis en la escolarización proviene de una inadecuación del formato escolar y un cambio de paradigma de la escuela en el Estado nación, como espacio de formación de identidad nacional y ejercicio de ciudadanía, hacia un asentamiento de paradigma de diversidad en contraposición de todo a todas las personas.

Acosta (2012) afirma que no hay educación sin transmisión del conocimiento, que la enseñanza es una acción educativa planificada, y que el saber pedagógico es un saber limitado. Desconoce los efectos de lo que produce, pero puede orientar su producción haciendo que se produzca la relación entre quien enseña, quien aprende y el conocimiento.

Según Ikram Antaki, (2000) el aprendizaje-enseñanza debe darse en un terreno encaminado a construir un método que esté fundamentado para entender las cosas en toda su complejidad teórica y práctica: que fomente ejercitar el pensamiento, que no dé por cierto los argumentos de autoridades sólo por ser autoridades, que perturbe las seguridades y la mediocridad básica, en la cual uno se resguarda por temor y error, que permita quitar el miedo a pensar, que apueste a la búsqueda de lo inseguro, que sirva para formar criterios personales y criterios de experiencia, que entienda que la ética es cuestionar y cuestionarse, que permita enseñar los instrumentos de la crítica y autocrítica y que lo sustancial está en entender que no se necesitan datos incontables, sólo los pertinentes.

La experiencia formativa conlleva un proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyos elementos de conocimiento deberían resultar significativos, aunque a veces no los son. Esto lleva a configurar un espacio para la reflexión sobre los procesos que permitan entender cómo se asimila el conocimiento, y cómo se transmite este conocimiento de manera congruente y coherente en función de una formación de criterio particular. Cuando uno es aprendiz comparte las mismas ilusiones de la abreviación del proceso con el pedagogo/a. Cree que por haberlo comprendido puede hacerlo y que por haberlo hecho lo comprende. Que lo que se comprende o domina en un género o en un estilo

es por extensión trasladable a otro. Y, sobre todo, que una vez experimentado y quizá comprendido y realizado en una ocasión esto es trasladable a las experiencias repetidas.

Habría que prevenirse como aprendiz y como pedagogo/a de lo anterior, y es que el trabajo de la acción escénica no solo consiste, como veíamos en la breve fórmula expuesta, en sintetizar entre la acción viva y la acción abstracta, sino también en contrastarla con la acción representada, es decir, la que se ejerce frente al espectador/a, que esto es lo que quiere decir entre otras cosas re-presentar, o sea, no se presenta una vez, sino que se repite (González Navarro, 2017, párr. 23).

Conclusiones

Hay una confrontación abierta entre la teoría y la práctica para la construcción de conocimiento y formación de quien aprende, por eso, en el aula se debe reflejar y trabajar por incidir y entender que las acciones de malas prácticas de enseñanza se modifican con acciones de buenas prácticas de enseñanza. Se debe identificar la lógica práctica y modificarla para entender que existe una bisagra de conocimiento de teoría y práctica, de esquemas y dispositivos útiles en las formas básicas de enseñar, que permiten entender la importancia de la reflexión, del examen crítico, minucioso, activo y persistente, del saber práctico y la referencia, y de fomentar un análisis en profundidad. Ahí está, presente, la existencia de estos diversos dispositivos que nos permiten repensar los diseños de formación y entender la importancia de la socialización, de la escritura crítica, del analizar la práctica para mejorar y clarificar la toma de decisiones en el aula. Ellos nos permitirán pensar cómo articulamos los contenidos a favor de potenciar las propuestas didácticas y mejorar la formación, con un claro énfasis de sensibilización.

Para que esto resulte, debe existir voluntad para revisar lo que uno hace como docente, de fomentar espacios de diálogo entre los pares de cátedra, disciplinaria e interdisciplinariamente. A modo de reflexión, debemos reconocer que se requiere entender el contexto y el nivel de desarrollo humano en el que se encuentra el alumnado, es decir, no perder de vista quiénes son las y los alumnos como sujetos sociales y cuál la función-responsabilidad que se tiene como pedagogo/a hacia ellas/os. Desde una perspectiva particular, podría generalizar en dos ejes esenciales: 1) la formación académica en el área disciplinar de competencia y 2) fomentar un desarrollo personal y social positivo que le otorgue en su praxis, valores de autonomía, criterio y emancipación.

REFERENCIAS

- Acosta, F. M. (2012). Educar, enseñar, escolarizar: El problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión). *Tendencias pedagógicas*, 93-105.
- Antaki, I. (9 de septiembre de 2000). *Hacia una ética ciudadana. Conferencia magistral*. Monterrey, Nuevo León, México: Cátedra Alfonso Reyes.
- Camilloni, A. R. (2008). *El saber didáctico*. Argentina: Paidós.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva S. L.
- González Navarro, M. (15-17 de febrero de 2017). La pedagogía de la acción dramática para el intérprete escénico, perspectivas históricas para su abordaje. *Memorias del III Congreso Nacional sobre Investigación y Educación Superior de las Artes*. Hermosillo, Sonora, México: Universidad de Sonora.
- Manota Sánchez, M. A., & Melendro Estefanía, M. (2016). Clima del aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, 55-74.
- Platón. (1871). *Obras completas de Platón*, por Patricio de Azcárate. Madrid: Proyecto Filosofía en español.
- Sanjurjo, L., & Rodríguez, X. (2013). *Volver a pensar la clase*. Argentina: HomoSapiens Ediciones.

LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS ENTRE SECUNDARIAS PÚBLICAS

MOTIVATION TOWARDS MATHEMATICS LEARNING AMONG PUBLIC HIGH SCHOOLS

Mtro. Hernando Dávalos Rosas

Sexto semestre del Doctorado en Educación
Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo

Dra. Martha Alejandrina Zavala Guirado

Profesora-Investigadora del Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

Actualmente, es común observar que el estudiantado muestra resistencia para el aprendizaje de las matemáticas por falta de motivación; asimismo, los contextos escolares, como las zonas urbanas y rurales, suele ser un factor en los resultados de evaluaciones nacionales. Por lo anterior, se quiere comprobar si existen diferencias motivacionales entre estudiantes de secundaria de zonas urbanas y rurales en Sonora. El diseño de la investigación corresponde a una diferencia de grupos por medio de una prueba ANOVA. Se empleó un muestreo probabilístico con una selección aleatoria de las escuelas, donde participaron 96 estudiantes de segundo año de secundarias técnicas No. 5, 52 y 63, que se encuentran en el Valle del Mayo. El instrumento mide la motivación con una escala de medición tipo Likert y se divide en tres dimensiones: dimensión 1, Percepción de la autoeficacia; dimensión 2, Motivación de logro; y dimensión 3, Atribuciones de éxito y fracaso. Se utilizan 56 indicadores y 5 índices de respuesta: 1, Nunca; 2, Casi nunca; 3, A veces; 4, Casi siempre; y 5, Siempre.

Palabras clave: motivación, matemáticas, secundarias públicas

Abstract

Currently, it is common to observe that students show resistance to learning mathematics due to lack of motivation; likewise, the school context, such as urban and rural areas, is often a factor in the results of national evaluations. Therefore, we want to check if there are motivational differences between high school students from urban and rural areas in Sonora. The research design corresponds to a group difference by means of an ANOVA test. A probabilistic sampling was used with a random selection of schools where 96 second year students from technical high schools No. 5, 52 and 63 located in the Mayo Valley participated. The instrument measures motivation with a Likert-type measurement scale and is divided into three dimensions, dimension 1: Perception of self-efficacy, dimension 2: Achievement motivation and dimension 3: Attributions of success and failure; 56 indicators and 5 response indexes are used: 1: Never, 2: Almost never, 3: Sometimes, 4: Almost always, 5: Always.

Keywords: *motivation, mathematics, public middle schools*

Planteamiento del problema

El programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) es un marco de referencia internacional que permite conocer el nivel de desempeño del alumnado que concluye la educación básica, además, evalúa algunos conocimientos y habilidades necesarios que debe tener para desempeñarse de forma competente en la sociedad del conocimiento. El objetivo del programa es medir la capacidad de estudiantes de 15 años para utilizar sus conocimientos y habilidades de lectura, matemáticas y ciencias y así afrontar los retos de la vida real. La prueba PISA se ha convertido en un consenso mundial educativo que perfila a las sociedades contemporáneas a partir de tres campos de desarrollo en la persona: la lectura como habilidad superior, el pensamiento abstracto como base del pensamiento complejo y el conocimiento objetivo del entorno como sustento de la interpretación de la realidad científica y social.

En los países de la OCDE, 76 % de estudiantes obtuvo el nivel 2 o superior en matemáticas. Como mínimo, dicho porcentaje es capaz de interpretar y reconocer,

sin instrucciones directas, cómo una (simple) situación se puede representar matemáticamente. Sin embargo, en 24 países más de 50 % de estudiantes obtuvo calificaciones por debajo de este nivel de competencia. Uno de cada seis estudiantes de 15 años de Beijing, Shanghai, Jiangsu y Zhejiang (16.5 %), y, aproximadamente, uno de cada siete estudiantes de Singapur (13.8 %) obtuvieron el nivel 6 en matemáticas (el nivel de dominio más alto que describe PISA). Tales estudiantes son capaces de desarrollar un pensamiento y razonamiento matemático. En los países de la OCDE, solo 2.4 % de estudiantes obtuvo calificaciones de este nivel.

En PISA 2018, estudiantes de México obtuvieron un puntaje más bajo que el promedio de la OCDE en lectura, matemáticas y ciencias. De acuerdo con el reporte, se puede observar que se obtuvieron 409 puntos en el área de matemáticas de los 489 puntos necesarios para estar en el promedio de la OCDE. En México, solo 1 % de estudiantes obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más altos (nivel 5 o 6) en al menos una área y 35 % de estudiantes no obtuvo un nivel mínimo de competencia (nivel 2) en las tres áreas (OCDE, 2020).

En el 2019, La Secretaría de Educación Pública (SEP) llevó a cabo la aplicación de Planea Educación Básica 3^{er} grado de secundaria a 1 056 701 alumnas/os correspondientes a 34 209 escuelas secundarias, públicas y privadas de todo el país, con el propósito de conocer en qué medida las y los estudiantes logran dominar un conjunto de aprendizajes esenciales al término de la educación secundaria, en dos campos de formación: lenguaje y comunicación, así como matemáticas. El principal objetivo fue que maestros/as, directores/as y supervisores/as cuenten con una herramienta de evaluación que les permita obtener información acerca del logro alcanzado por el alumnado de cada centro escolar al terminar el nivel educativo, permitiendo que el colectivo reflexione durante las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE) acerca de esos resultados. En Sonora, fueron evaluadas 711, se completó con ello 98.2 % de escuelas evaluadas.

Sonora, Sinaloa y Durango son las entidades federativas que presentaron al mayor número de alumnas/os con dominio de conocimientos. En el caso de Sonora, 11.3 % de estudiantes presentó un dominio de conocimientos y habilidades; 16.1 % corresponde a estudiantes con algunas deficiencias en el dominio de conocimientos; 30.4 % tiene un dominio deficiente de conocimientos; y 42.2 % presenta deficiencias en desarrollo de conocimientos y habilidades.

Justificación del problema

Las matemáticas son consideradas como el pilar principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solamente a nivel secundario, sino durante todo el trayecto estudiantil, desde preescolar hasta la culminación de una carrera universitaria. Por ello, es necesario analizar cómo la motivación puede contribuir a obtener un aprendizaje significativo en el estudio de las matemáticas en estudiantes de educación básica.

Woolfolk (1999) menciona que al magisterio le interesa que el alumnado adquiera la motivación para aprender y cita a Jere Brophy (1988), quien define la motivación del estudiantado para aprender como “la tendencia del alumno a encontrar actividades académicas significativas y valiosas y a tratar de derivar de ellas los beneficios académicos pretendidos”. Por esto, resulta como beneficio de cualquier estudiante con motivación en el estudio de las matemáticas aprendizajes significativos para la vida, con capacidad para desempeñar diferentes tipos de actividades y trabajos que ayudarán a la superación emocional, social y económica.

Contexto de estudio

La investigación será realizada en tres centros de trabajo que pertenecen al subsistema de secundarias técnicas del sur del estado de Sonora (valle del Mayo). Dos de ellas pertenecen al área rural en Huatabampo y una más se encuentra en el área urbana de Navojoa. Resulta preciso realizar una comparativa entre la zona rural y urbana del valle del Mayo para determinar qué tan significativa puede ser la motivación para el estudio de las matemáticas en estudiantes de educación básica nivel secundario.

Marco teórico

Podemos percatarnos de que la motivación y el estímulo estudiantil ayudan al aprendizaje en las ciencias exactas. Alvarado et al. (s.f.), comprueban que gracias al uso de la tecnología es posible crear ambientes de trabajo que favorezcan la reflexión y conviertan al alumnado en estudiantes con altos rangos de participación, además de aumentar la comunicación entre sus compañeras/os y profesorado, ayudando a la construcción de significados dentro de la asignatura. La mayoría de las investigaciones coincide en que trabajar temas matemáticos con ayuda de la tecnología aumenta considerablemente la motivación del alumnado hacia su aprendizaje, tal implementación ha mostrado un

cambio positivo en actitudes hacia dicha asignatura (Ursini et al., 2004). De esta manera, en la presente investigación se pretende conocer la relación entre la motivación de estudiantes de educación básica nivel secundaria con su promedio en matemáticas (aprendizajes en esta asignatura).

En función de si cada estudiante tiene un patrón motivacional positivo o negativo, su actitud hacia las matemáticas será diferente. Si el patrón es positivo, cada estudiante, frente a una dificultad, reaccionará analizándola, buscará una nueva estrategia, preguntará al profesor/a, etc. Si cada estudiante presenta un patrón motivacional negativo, frente a una dificultad, aumentará su ansiedad y hasta se angustiará pensando que la causa de la dificultad es su incapacidad y, por tanto, adoptará una actitud defensiva, como, por ejemplo: no hacer nada, no preguntar porque solamente preguntan las personas tontas, intentará copiar la respuesta, entre otras reacciones (Font, 1994, p. 14).

Para definir la motivación dentro de las matemáticas, Farías y Pérez (2010) citan a Zemelman (1998), quien comenta que el objetivo principal al enseñar matemáticas es ayudar a quien estudia para que desarrolle capacidad matemática. Las y los estudiantes deben desarrollar la comprensión de los conceptos y procedimientos matemáticos y deben estar en capacidad de ver y creer que las matemáticas tienen sentido y que son útiles para ellas/os. Magisterio y estudiantado deben reconocer que la habilidad matemática es parte normal de la habilidad mental de todas las personas, no solamente de unas pocas personas dotadas.

Angulo (2006, citado por Farías, & Pérez, 2010) opina que enseñar matemáticas es proporcionar medios de reflexión para evaluar y disciplinar estructuras cognoscitivas compatibles con un marco referencial de orden platónico. Este mismo autor agrega que la matemática por ser una ciencia antigua ha tenido que ir cambiando y adaptándose a los cambios que ocurren a lo largo del tiempo, ya que al transcurrir estos cambios, los seres humanos buscan la mejora en su sobrevivencia y la matemática brinda la oportunidad de modificar o crear una mejora en su entorno.

Antecedentes

Adquirir un aprendizaje significativo implica considerar acciones que permitan al estudiantado observar, analizar, actuar, crear, entre otros aspectos que le lleven a alcanzar niveles de conocimiento. Barrientos (2016) realiza una investigación con estudiantes de primer grado de nivel secundaria en Perú, donde demuestra que debemos tomar en cuenta la utilización del material educativo o medios auxiliares para desarrollar actividades

planificadas. De esta manera, se plantean acciones de motivación al comienzo de las sesiones de aprendizaje para mantener el interés del alumnado hasta finalizar la misma. Para lograr esto, es importante tener motivado al alumnado en todo instante, ya que este aspecto constituye la condición esencial y permanente en las actividades y aprendizaje significativo.

Después de problematizar las actitudes positivas y negativas de estudiantes en una escuela de educación básica en el aprendizaje de las matemáticas del estado de Sinaloa, Romero et al. (2014) concluyen que promover una actitud de motivación tiene un impacto favorable en el índice de reprobación y eficiencia terminal de dicha asignatura. Promover la participación del alumnado y obtener conocimientos previos a través de la presentación de trabajos elaborados con lecturas, guías de preguntas, resolución de problemas, entre otros, lleva a adquirir una actitud de motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje de dicha asignatura.

Preguntas de investigación

¿Qué relación existe entre el promedio de matemáticas con la motivación entre estudiantes de secundaria de zonas urbanas y rurales en Sonora?

Objetivo de estudio

Comprobar y comparar si existe relación entre el promedio de matemáticas con la motivación entre estudiantes de secundaria de zonas urbanas y rurales en el estado de Sonora.

Metodología

Diseño de estudio. El diseño de la investigación tiene un enfoque cuantitativo, no experimental, descriptivo, correlacional. Es cuantitativo porque mide la relación entre dos variables: motivación y aprendizaje en el área de matemáticas. Es no experimental porque es posible observar la motivación del estudiantado en el aprendizaje de las matemáticas de manera natural en el contexto donde se desenvuelve de manera cotidiana y para más tarde realizar el análisis. Es descriptiva, porque explica el papel tan importante que desempeña la persona docente frente al grupo día a día para lograr un aprendizaje significativo, utilizando diferentes técnicas de motivación y distintas metodologías para captar la atención, todo ello adquirido gracias a capacitaciones

periódicas. Es correlacional, ya que puede determinar la correlación entre las variables independientes, “motivación y aprendizaje en las matemáticas”, entender, evaluar y explicarlas de manera metódica (Hernández Sampieri, 2014).

Población

La investigación se realizó con una población que se divide en tres grupos de escuelas secundarias técnicas del estado de Sonora. El primer centro de trabajo fue la secundaria técnica No. 63, ubicada en el “Júpare, Huatabampo”; se realizaron las encuestas en los tres grupos de segundo grado: 2A, 2B y 2C, con un total de 39 participantes. El segundo centro de trabajo fue la escuela secundaria técnica No. 52 de “Yavaros, Huatabampo”, con participación de 30 estudiantes, pertenecientes a los grupos del 2A y 2B. Estos dos centros de trabajo mencionados pertenecen a una área rural en el sur del estado de Sonora y son escuelas de un solo turno (matutino). Por último, se realizaron las entrevistas en una escuela perteneciente al área urbana del estado, fue la escuela secundaria técnica No. 5, perteneciente al municipio de Navojoa, con participación 27 estudiantes del turno vespertino: 2E y 2F.

Instrumento

La técnica de recolección de datos fue con ayuda del instrumento “Encuesta”, por lo que a la muestra de estudiantes se aplicó un cuestionario con escala de medición de variables tipo Likert, dicho cuestionario se dividió en tres dimensiones, cuenta con 56 indicadores y pueden ser valorada a través de índices que van del 1 al 5. Los índices son los siguientes: 1: Nunca, 2: Casi Nunca, 3: A veces, 4: Casi Siempre, 5: Siempre. Los 56 Indicadores estuvieron distribuidos de la siguiente manera en las tres dimensiones: Dimensión 1, Percepción de la autoeficacia con 6 indicadores; Dimensión 2, Motivación de logro con 17 indicadores; Dimensión 3, Atribuciones de éxito y fracaso con 33 indicadores.

Procedimiento

Se ha utilizado un cuestionario como instrumento, utiliza la escala de Likert con valoraciones que van del 1 al 5 con la confiabilidad del Alfa de Cronbach y validez de constructo. El Instrumento fue aplicado a grupos de segundo grado nivel secundaria de manera individual. Se les dio la instrucción de responder de manera personal en un solo día con un tiempo de 60 minutos y no se presentaron acontecimientos relevantes durante la aplicación; se realizó de manera ordenada, cumpliendo con el tiempo estipulado. Una vez recolectados los datos, se elaboró la base de datos en Excel para posteriormente analizar los resultados a través del software SPSS.

Resultados

A continuación, se presentan estadísticas descriptivas encontradas de acuerdo con los resultados obtenidos en las tres dimensiones, tanto en las escuelas urbanas como en la escuela rural.

En la dimensión 1 (Autoeficacia), se aprecia que el estudiantado casi siempre hace las tareas y se prepara para los exámenes; entre escuelas las diferencias no fueron significativas.

En cuanto a la dimensión 2 (Motivación al logro), manifestaron que a veces adquieren hábitos, destrezas o habilidades para mejorar sus calificaciones en matemáticas; entre escuelas no se encontraron diferencias significativas. Finalmente, en la dimensión 3 (Atribuciones al éxito y fracaso), a veces las relacionan con sus propias habilidades, por los procesos de enseñanza y otros factores que se mencionan en el instrumento; la escuela urbana casi nunca atribuye el éxito o fracaso a los factores antes mencionados.

De acuerdo con la prueba ANOVA o análisis de varianza, existen diferencias entre escuelas rurales y urbanas en los aspectos que tienen relación con la Motivación al logro y Atribuciones de éxito y fracaso. En la Autoeficacia no se mostraron diferencias.

En cuanto a la correlación entre el promedio y la motivación, encontramos que sí existe una relación significativa y moderada entre la autoeficacia y el promedio de matemáticas; en el resto de las dimensiones no se relacionan de manera significativa.

Limitaciones de estudio

No fue posible aumentar el tamaño de la muestra, las barreras con las que nos encontramos fue que no se involucró a todos los centros de trabajo rurales y urbanos de las zonas en la región del Mayo que se encuentran al sur del estado de Sonora. No fue posible cumplir con 100 % del alumnado de los Centros de Trabajo donde se realizó la investigación.

Temáticas

Estas dimensiones de la motivación también se correlacionan con otras materias, tales como Ciencias y Lenguaje, ya que son asignaturas que también son evaluadas en las pruebas de PISA, y es pertinente revisar si también poseen una relación o tienen una diferencia. Asimismo, se podrían también incluir otras dimensiones de la motivación a este tipo de encuesta.

Consideraciones

Se propone mantener un seguimiento con los estudiantes hasta el 3.^{er} año de secundaria para determinar si las diferencias entre escuelas rurales y urbanas persisten en cuanto a la Motivación al logro y Atribuciones de éxito y fracaso. En el marco de la inclusión y equidad, ambas escuelas deben mantener motivado al estudiantado en estos dos aspectos, por lo tanto, se propone trabajar en las áreas de estas dos dimensiones con estudiantes, tanto en escuelas urbanas como rurales, para mejorar las calificaciones en matemáticas y desempeños en general, ya que en la mayoría de las ocasiones estos aspectos no son considerados y se van a la parte cognitiva y no a la parte emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Actividades de contribución social

1. Feria de divulgación “Modelos de investigación educativa”.
2. Taller: Uso del SPSS y generación de conocimiento.
3. Taller: MACQDA para análisis cualitativos.
4. Acercamiento al estilo de escritura APA 7.
5. Congreso Internacional de Administración y Educación “La administración y gestión en las reformas educativas de América Latina”.
6. Taller “Ciberprotegido en tu escuela y en tu vida”.
7. Taller “Habilidades socioemocionales y su impacto en el ambiente de aprendizaje”.
8. Taller “Plan de enseñanza en telesecundaria, calidad y calidez en el acompañamiento”.
9. Taller “Vida saludable, por una existencia en plenitud”.
10. Curso “Fortalecimiento del perfil profesional para la promoción horizontal de docentes de Educación Básica”.
11. Taller “Educando hacia una vida saludable”.

REFERENCIAS

Alvarado Monroy, A., Butto Zarzar, C., Carmona Domínguez, G., Cepeda Flores, F. J., Esparza Cruz, E., Filloy Yagüe, E., Gallegos Cazares, L., Mochón Cohén, S., Moreno Armella, L., Perrusquía Máximo, E., Rojano Ceballos, M. T., Sacristán Rock, A. I., Tonda Mazón, J., Trigueros Gaisman, M., Ursini Legovich, S., & Waldegg Casanova, G. (s.f.). *Enseñanza de la Física y las Matemáticas con Tecnología: Modelos de transformación de las prácticas y la interacción social en el aula* (p. 247).

- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4, 1-18. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90020-0](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(88)90020-0)
- Farías, D., & Pérez, J. (2010). *Motivación en la enseñanza de las matemáticas y la administración*. <https://www.redalyc.org/pdf/3735/373534518005.pdf>
- Font, V. (1994). *Motivación y dificultades de aprendizaje en matemáticas*. SUMA.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. [http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales de consulta/Drogas de Abuso/Articulos/Sampieri6aEdicion.pdf](http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/Sampieri6aEdicion.pdf)
- OCDE. (2020). *Informe del programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes PISA*.
- Romero, L., Utrilla, A., & Utrilla, V. (2014). Las actitudes positivas y negativas de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, su impacto en la reprobación y la eficiencia terminal. *Ra Ximhai*, 10(5), julio-diciembre, 291-319.
- Ursini, S., Sánchez, G., Butto, C., & Orendain, M. (2004). *El uso de la tecnología en el aula de matemáticas: Diferencias de género desde la perspectiva de los docentes*. Enseñanza de las Ciencias.
- Woolfolk, A. E. (1999). *Psicología educativa* (7.^a ed.). <https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/psicologia-educativa-woolfolk-7c2aa-edicion.pdf>

IV. GESTIÓN EDUCATIVA

ANÁLISIS DEL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE QUE SE REALIZA A TRAVÉS DE LA FIGURA DE DIRECTOR/A

ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL ACCOMPANIMENT PROVIDED BY THE PRINCIPAL

Marissa Gaxiola López

Sexto semestre del Doctorado en Educación

Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo

Resumen

El presente trabajo evalúa el acompañamiento docente que realiza quien dirige al personal docente, tomando en cuenta ambas perspectivas. Esto surge de la necesidad del acompañamiento y formación al cuerpo docente ya en función, con base en la figura del director/a escolar. El objetivo general de la presente tesis de investigación es valorar el acompañamiento pedagógico para comprender sus implicaciones en el desarrollo de la práctica docente y el mejoramiento del desempeño en aula. Se tomó una muestra de 6 directivos/as y 50 docentes frente a grupo. El método de investigación es cualitativo y se abordó desde un enfoque de interaccionismo simbólico mediante una investigación descriptiva, a partir del estudio de caso.

Palabras clave: acompañamiento docente, práctica docente

Abstract

The present work evaluates the teaching support provided by the principal to his teaching staff, taking into account the perspective of both parties. This arises from the need for support and training to teachers already in function, taking into account the figure of the school principal. The general objective of this research thesis is to evaluate the pedagogical accompaniment in order to understand its implications in the development of teaching practice and the improvement of classroom performance. A sample of 6 managers and 50 teachers in front of the group was taken. The research method is qualitative, and was approached from a symbolic interactionism approach through descriptive research using a case study.

Keywords: *educational accompaniment, teaching practice*

Introducción

¿Por qué estudiar el acompañamiento docente a través de la figura del director/a? En el marco internacional, específicamente en lo referente a los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) en la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), el ODS cuatro se refiere a la educación de calidad; en este sentido, todos los países dirigen esfuerzos, definen criterios y estándares educativos que aluden a la mejora educativa. México no es la excepción, la educación de “excelencia” es y sigue siendo una de las prioridades definidas en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.

De acuerdo con ello, se parte de la premisa de que existe una relación entre la formación de docentes y los resultados educativos, que dichos resultados fungen como indicadores de sistemas de calidad educativa (Medrano et al., 2017). Derivado de la implementación de políticas docentes, uno de los dispositivos de formación que ha presentado vacíos, o bien, falta de un impacto esperado de acuerdo con el diseño de la estrategia, es el acompañamiento al cuerpo docente ya en función, tomando en cuenta la figura del director/a escolar.

Las formas de supervisión que realizan directivos/as respecto al cuerpo docente es una de las dimensiones que afecta e influye en la satisfacción laboral y en la forma de desempeño (Ortega, & Ortega, 2010). Por tal razón, la presente investigación tiene como objetivo valorar el acompañamiento pedagógico que da quien dirige (director/a) al profesorado para

comprender sus implicaciones en el desarrollo profesional docente y el mejoramiento del desempeño en aula del profesorado. La labor de directivos/as es fundamental para lograr mejores resultados educativos en las escuelas. El acompañamiento docente busca que directivos/as visiten el aula para mejorar los aprendizajes y, a la vez, acercarse a la persona del docente (Anderson, 2010).

El presente trabajo corresponde a una investigación basada en la incidencia del acompañamiento pedagógico del equipo directivo, brindado al cuerpo docente de educación primaria, para esto se seleccionó la supervisión escolar 058 del sector 03 de primaria federal, ubicado en el municipio de Cajeme, ya que cumple con todas las condiciones físicas, ambientales y la disponibilidad de apoyo por parte de directores/as y personal docente para llevar a cabo nuestro estudio.

Actualmente, notamos que se realiza una especie de acompañamiento como propuesta de la misma Secretaría de Educación Pública (SEP); tiene lugar al inicio del ciclo escolar, en la que llaman fase intensiva de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), la cual consta de 5 días, posteriormente, se realiza una vez al mes, hasta sumar aproximadamente 8 sesiones más. Y hasta ahí queda el acompañamiento que por indicación oficial se realiza. Se busca que esta comparsa educativa se realice de forma permanente, en el momento que se requiera y no sólo en acciones y momentos aislados.

Otra manera de acompañamiento que se brinda es cuando se llegan a realizar visitas a las aulas, generalmente al cuerpo docente se les informa sobre el formato de acompañamiento pedagógico con el objetivo de dar a conocer los indicadores que se evaluarán durante la visita al salón de clases. Esta actividad, en ocasiones, es sumamente informativa y administrativa, porque se presentan algunos casos donde no se llevan a cabo las visitas, y esta actividad se reduce a solo llenar un formato solicitado. Ello indica que el acompañamiento pedagógico de las figuras directivas tiene poca influencia en el fortalecimiento de la práctica docente, tal aseveración se refleja en el desarrollo de actividades tradicionalistas y estrategias metodológicas poco eficaces.

Por consiguiente, es necesario lograr un acompañamiento pedagógico que permita establecer relaciones en climas de confianza, que faciliten el fortalecimiento de habilidades sociales y estrategias de enseñanza desde una perspectiva de comunidad de aprendizaje. Ante la problemática descrita, interesa valorar y analizar la percepción y satisfacción del cuerpo docente y directivos/as hacia la labor de acompañamiento que realizan los equipos directivos. Surge, entonces, la necesidad de plantear las siguientes interrogantes: ¿cómo es el acompañamiento pedagógico que realiza la figura directiva a docentes de educación primaria de la zona 058?

Preguntas de investigación

Del problema planteado en la presente investigación se desprenden las preguntas, que sirven como pauta para llevar a cabo el presente estudio:

- ¿Cuáles son las estrategias de acompañamiento pedagógico que realiza el/la directora/a a sus docentes?
- ¿Qué importancia tiene el acompañamiento docente que realizan las y los directivos desde su función?
- ¿Cuál es la perspectiva que tienen las y los docentes por el acompañamiento que le brinda su directivo/a?
- ¿Qué perspectiva tiene el/la directivo/a desde el acompañamiento que realiza a las y los docentes?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades en el acompañamiento pedagógico que aplica la dirección a las y los docentes?

Objetivo de investigación

El objetivo general es valorar el acompañamiento pedagógico para comprender sus implicaciones en el desarrollo de la práctica docente y el mejoramiento del desempeño en aula del profesorado perteneciente a los centros escolares de la zona 058 del municipio de Cajeme.

Objetivos específicos

1. Identificar las estrategias de acompañamiento docente que lleva a cabo el/la director/a y el impacto que tienen en el desempeño docente.
2. Conocer la perspectiva de la figura directiva y el cuerpo docente respecto al acompañamiento pedagógico que se brinda.

Modelo teórico

El modelo analítico que propone esta investigación sostiene a través de sus bases teóricas que para lograr el impacto deseado de la formación, debe existir una apropiación de saberes donde se genere la habilitación de procesos de reflexión y la capacidad para la emisión de juicios fundamentados en sus conocimientos y experiencia. En el centro

del modelo se presentan cuatro dimensiones: socioemocional, gestión pedagógica, de desarrollo profesional y vinculación con la comunidad; componentes que han sido definidos y evaluados en otras investigaciones (Vezub, 2011).

El modelo refiere a la dimensión socioemocional de la y el docente en lo que es la etapa de transición de la formación inicial a su inserción en el campo profesional; dentro de este componente, se consideran elementos relevantes como el establecimiento de redes de apoyo docente, acciones que faciliten la adaptación al nuevo escenario laboral, la identidad profesional y el compromiso institucional.

La segunda dimensión corresponde a la gestión pedagógica, que hace referencia tanto a la capacidad cognoscitiva, como a la disposición para el aprendizaje y el empleo de estrategias efectivas para la enseñanza, principalmente en la planeación, diagnóstico, estrategias didácticas y evaluación de los aprendizajes. Para brindar atención a esta dimensión, es necesario un equipo de trabajo que proporcione a través de asesoría, herramientas efectivas para mejorar la enseñanza. Si nos abocamos a figuras profesionales, quienes cumplen con este tipo de servicio son las y los asesores técnicos pedagógicos, otros/as docentes experimentados/as al interior o exterior de la escuela, tutores y el/la director/a escolar.

La dimensión de desarrollo profesional distingue, además de las necesidades de formación, los mecanismos que se pueden emprender desde la estructura organizativa para estimular el desarrollo profesional de los actores, refiriéndose a la escuela, supervisión, jefatura de sector o la autoridad educativa. Como última dimensión, se encuentra la vinculación con la comunidad, que parte de la necesidad de contar con apoyo que permita la resolución de conflictos presentes en la interacción con los padres y madres de familia y con el seguimiento académico y emocional del estudiantado.

Las estrategias de acompañamiento docente que han reflejado impacto en la práctica docente se relacionan con visitas y observación de la práctica en aula, diálogo colectivo, socialización de experiencias docentes, diversificación de dispositivos institucionales de formación, la reflexión de la práctica profesional, así como la generación de espacios de retroalimentación profesional y, a su vez, la inclusión de diferentes esquemas para la evaluación del acompañamiento.

De acuerdo con lo anterior, es importante abordar en el modelo analítico, aquellas teorías que nos permitan medir el impacto en la instrucción docente, para ello, el estudio se remite a investigaciones de Reigeluth (2016), donde, desde su perspectiva, interfieren cinco principios instruccionales fundamentales o métodos universales en la instrucción: la centralidad en la tarea, la activación cognitiva, demostración, la aplicación y la integración.

Siguiendo con el término de acompañamiento pedagógico, Vezub (2011) lo vincula al desarrollo profesional docente en las escuelas. Señala que la OCDE, a partir de sus publicaciones desde el 2005, sostiene que el desarrollo profesional docente ha permanecido en la agenda política en Europa y América Latina. El autor señala que “el acompañamiento pedagógico a través de pares más experimentados constituye una modalidad y estrategia particular para promover el desarrollo profesional docente” (Vezub, 2011, p. 106).

Para Alen y Allegroni (2009), la función del acompañamiento permite innovar en las prácticas, aporta a la formación inicial y a las problemáticas cotidianas que se presentan en el trabajo del docente, principalmente facilita la construcción de conocimiento sobre una realidad escasamente advertida, la de profesores/as principiantes. En este sentido, es importante que el/la docente reconozca las relaciones interpersonales, cultura, clima escolar, jerarquías y dinámicas laborales, para responder adaptativamente y que ejerza su rol en distintos momentos de manera asertiva.

Para Maureira (2008), el acompañamiento docente, dentro de una relación surgida a partir de una asesoría, en una comunidad escolar, comprende una trayectoria que se construye en la medida en que se reflexiona y se trabaja en conjunto. Por otra parte, Imbernón (2007) realiza un análisis de la formación del profesorado y de la función de asesor/a desde un enfoque donde se considere la experiencia personal y profesional del profesorado, sus motivaciones, sus necesidades, el contexto y, además, la participación en la formación y toma de decisiones. Para el autor, quienes participan en la formación se tienen que poder beneficiar de una formación permanente, incluyendo la asesoría, que se adecue a sus necesidades profesionales en contextos sociales y profesionales reales, que parta de sus prácticas dialogadas colectivamente y que puedan elaborar un proyecto de cambio, con base en su realidad y analizando las causas y las posibles soluciones a sus problemas. Manifiesta que se requiere de personas asesoras capaces de identificar situaciones específicas, con capacidad de diagnóstico para el análisis de necesidades expresadas por las y los profesores, como para observar situaciones en el contexto escolar y en la práctica profesional del docente.

Metodología

Enfoque de investigación

La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno (Hernández et al., 2010). El presente capítulo hace referencia al tipo y método aplicado en la presente investigación. Existen diversos

esquemas de clasificación de la investigación científica, de los cuales se desprenden criterios significativos y determinados para cada tipo de investigación. El actual trabajo de investigación se abordó desde la metodología cualitativa, considerando un enfoque de interaccionismo simbólico, mediante una investigación descriptiva que toma el estudio de caso como método.

El fenómeno cualitativo se observa en su forma natural, en los centros educativos de la zona escolar 058, a través de la aplicación de los instrumentos para recopilación de información: entrevista mediante un guion semiestructurado a docentes y directores/as, instrumentos de escala de actitudes y revisión de algunos documentos de acompañamiento pedagógico que se utilizan actualmente. Las incidencias encontradas se describen de acuerdo con la diversidad en el comportamiento de las personas involucradas ante la temática del acompañamiento pedagógico desde la visión docente y la visión con que el/la directora/a del centro escolar desarrolla este proceso.

Muestra

Fueron seleccionados 6 centros educativos de forma intencionada, se consideró accesibilidad, que fuesen colegios urbanos. Participaron 6 personas directivas: 2 mujeres y 4 hombres, y un total de 50 docentes: 22 mujeres y 28 hombres. Las edades fluctúan entre los 30 y 50 años, y con más de 5 años de experiencia de trabajo en su área.

Instrumentos

Para el logro de los objetivos planteados, se realizó la reunión de los datos que constituyeron la materia prima de la investigación. Durante todo el proceso de indagación, se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos de recogida de información en función de la fase que se estaba desarrollando:

- La encuesta: con esta técnica de recolección de datos da lugar a establecer contacto con las unidades de observación por medio de los cuestionarios previamente establecidos. Entre las modalidades de encuesta que se utilizaron podemos destacar: la personal y *online*.

Instrumento para la recolección de información: cuestionario y escala de actitudes, los cuales están compuestos por un conjunto de preguntas con respecto a las variables que están sujetas a medición y cuya elaboración tomó en cuenta el objetivo de la investigación.

REFERENCIAS

- Alen, B., & Allegroni, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, INFD. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003092.pdf>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. <http://www.psicoperspectivas>
- Imbernón, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(5), 145-152.
- Maureira, O. (2008). *Liderazgo para la eficacia escolar: una estrategia para la calidad*. Santiago: Ediciones Universidad Cardenal Silva Henríquez.
- Medrano, V., Ángeles, E., & Morales, M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- Organización de las Naciones Unidas (2015). Objetivos para el Desarrollo Sostenible, Agenda 2030. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- Ortega, F., & Ortega, M. (2010). Satisfacción laboral en instituciones formadoras de docentes. Un primer acercamiento. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Durango, España.
- Reigeluth, C., & Stein, R. (2016). *Elaboration theory. Instructional-design theories and models: An overview of their current status* (1983), 335-381. https://www.researchgate.net/publication/243768474_The_elaboration_theory_of_instruction_19
- Vezub, Lea F. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como una estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IIICE*, 30, 109-132.

V. PRÁCTICA DOCENTE

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN ALUMNADO DE PRIMARIA EN ESCENARIOS DE CONTINGENCIA

SOCIAL-EMOTIONAL EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN CONTINGENCY SCENARIOS

Lic. Rocío Elena Encinas Quijada

Cuarto semestre de la Maestría en Educación con Campo en Formación Docente
Universidad Pedagógica Nacional, subsede Caborca

Resumen

El enfoque del presente trabajo de investigación es la indagación de las emociones predominantes de estudiantes de primaria en el primer ciclo (primero y segundo grado), quienes llevaron clases a distancia debido a la pandemia causada por el Covid-19, en el periodo comprendido de marzo del 2020 hasta julio del 2021. El enfoque teórico utilizado se centra en la relación que existe entre las habilidades socioemocionales y el aprendizaje académico. La investigación es de carácter cualitativo-descriptivo; se utilizó un cuestionario dirigido a 89 estudiantes del primer ciclo de primaria, aplicado a manera de entrevista de forma individual. Se apoyó a cada participante con el llenado del instrumento, puesto que son estudiantes que están en el proceso de desarrollar las habilidades de lectoescritura. Los resultados más significativos indicaron que durante la pandemia, 59 % del grupo de estudiantes que fueron entrevistados tuvo en casa al menos a un familiar contagiado por COVID 19, lo que desencadenó una serie de emociones negativas, entre las que predominan el miedo, el desánimo, la preocupación y la tristeza, mientras que la emoción menos latente fue el enojo; las mujeres expresaron ser más emocionales que los hombres.

Palabras clave: educación socioemocional, pandemia

Abstract

The focus of this research is the investigation of the predominant emotions of primary school students in the first cycle (first and second grade) who took classes at a distance due to the pandemic caused by Covid-19, in the period from March 2020 to July 2021. The theoretical approach used focuses on the relationship between socioemotional skills and academic learning. The research is qualitative-descriptive; a questionnaire was used for 89 students in the first cycle of elementary school, which was applied as an individual interview, supporting each participant with the filling out of the instrument, since they are students who are in the process of developing reading and writing skills. The most significant results indicated that during the pandemic, 59% of the group of students interviewed had at least one family member infected by COVID 19 at home, which triggered a series of negative emotions, among which fear, discouragement, worry and sadness predominated, while the least latent emotion was anger; females expressed being more emotional than males.

Keywords: *social-emotional education, pandemic*

Introducción

La presente ponencia del tema “Educación socioemocional en estudiantes de primaria en escenarios de contingencia” es un trabajo que se deriva de la preocupación de la investigadora durante la pandemia, causada por el SARS-CoV2, cuando por recomendación sanitaria se aisló a cada estudiante y se impidió el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. El costo de no integrar una educación en habilidades sociales y emocionales como estrategia de mejora de convivencia puede desencadenar “incluso bajos logros académicos” (Secretaría de Educación Pública, 2016). Por ello, dentro del marco teórico se manifiesta la importancia del manejo de las emociones en cada estudiante; la metodología atiende la forma en la que se hizo el trabajo de campo y se detalla que los resultados están en proceso de investigación.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la situación socioemocional que el/la estudiante del primer ciclo (estudiante de primer y segundo grado) de la escuela primaria “Prof. Oswaldo Ballesteros”, manifiesta durante el ciclo escolar 2022-2023, tras el regreso del confinamiento sanitario?

Objetivos de la investigación

General

Identificar los indicadores de habilidades socioemocionales y nivel de desarrollo en que se encuentra el/la estudiante del primer ciclo.

Específico

Analizar el estatus emocional de la/el estudiante de primer ciclo, para fomentar estrategias que aporten al desarrollo del manejo de las emociones.

Marco teórico

Anteriormente, las emociones no eran un tema tan importante para tratar con los grupos de estudiantes. Hoy en día, el desarrollo de la educación socioemocional es de especial relevancia y el acercamiento con el estudiantado sobre el tema es una necesidad para su desarrollo integral. La inteligencia académica tiene poca relación con la vida emocional. Hasta las personas más descolantes y con un coeficiente intelectual más elevado pueden ser pésimos timoneles de su vida y llegar a zozobrar en los escollos de las pasiones desenfrenadas y los impulsos ingobernables (Goleman, 1995). La mayoría de las y los pensadores opinan que la relación entre ética y felicidad también se da a la inversa, es decir, que la persona aceptablemente feliz, con sus necesidades materiales y emocionales cubiertas, integrada en su medio social y que disfruta de los mínimos derechos y libertades fundamentales, es, asimismo, la más preparada para tener un comportamiento justo y ético con sus semejantes. Convivencia y tolerancia son, por ello, condiciones básicas (Albareda et al., 1999).

El desarrollo emocional ha sido un tema de gran notabilidad en las últimas décadas, en especial en el campo del desarrollo humano. Los aportes de la psicología a la educación han sido de gran ayuda para el aprendizaje general de estudiantes. Es un tema muy complejo, cuyo contenido en conceptos y teorías actualizadas, coadyuvan a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el enfoque humanista. La manera de convivir con otras personas en el ambiente escolar está determinada por valores, normas, formas de trabajo escolar, situaciones y contextos en los que se ubica la escuela, lo que permite que esta sea un espacio donde confluyen diferentes maneras de relacionarse con sus integrantes (Secretaría de Educación Pública, 2015, p. 5). La disciplina y el rigor verdaderos sólo pueden desarrollarse a partir de una sólida base de libertad y confianza en el grupo (Cooper, como se citó en Berrum, & Miguel, 1995, p. 120).

Método

El presente trabajo de investigación es de corte cualitativo, ya que se enfoca en comprender a partir de la exploración de los fenómenos desde la perspectiva de participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández et al., 2014, p. 358). Se busca comprender la situación, analizar y describir cómo se encuentran emocionalmente las personas participantes del primer ciclo, que oscilan entre 5 y 8 años. Los puntos que se consideraron (Hernández et al., 2014) fueron los siguientes:

- El enfoque de la investigación es no experimental, debido a que al aplicar el instrumento, los sujetos no se manipulan (p. 152).
- El análisis es descriptivo, porque consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades, etcétera, y proporcionar su descripción (p. 155).
- La muestra es no probabilística, al seleccionar individuos o casos “típicos” sin intentar que sean estadísticamente representativos de una población determinada (p. 189).
- Determinada a conveniencia (p. 367).

La encuesta consta de 11 ítems que agrupan información sobre los siguientes temas relevantes para definir el estado socioemocional de cada estudiante:

- Situación en casa durante el confinamiento.
- Desarrollo y frecuencia de hábitos.
- Expectativas en el regreso presencial.

Población

Se trabajó con 89 estudiantes de primer y segundo grado con la encuesta “Consulta Situación Emocional de los estudiantes de Educación Básica”. Se garantizó validez y confiabilidad del instrumento al haberse aplicado y publicado por la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora (SEC) del 20 al 27 de junio de 2022, a estudiantes de educación básica. Participaron 13 157 estudiantes; cada docente elegía al azar a tres niñas y tres niños, y capturaba las respuestas en una plataforma digital desde un celular

o computadora. Los resultados de este estudio se presentaron vía Zoom, en agosto del presente año, y actualmente podemos encontrar el video en un canal de YouTube³, de la mano del subsecretario de educación básica, el Dr. Ricardo Aragón Pérez.

Resultados

Análisis en proceso

Dentro de algunos resultados que se están obteniendo, cabe señalar que a la encuesta se le agregó una pregunta para conocer el estado emocional actual que predomina en las infancias, la cual arrojó que en la mayoría del grupo de personas entrevistadas se sienten felices o tranquilas en la escuela. Sólo una niña respondió que estaba “triste, porque no sabía leer y escribir”.

Las niñas expresaron sentirse con más emociones negativas que los niños. Lo mismo pasó en el mismo estudio a nivel estado.

Las sugerencias que se van a considerar en el último capítulo de la tesis estarán basadas en los resultados, donde se obtuvo que el miedo, el desánimo, la preocupación y la tristeza son las emociones que más requieren trabajar tales estudiantes. Dichas estrategias están en proceso de establecerse.

REFERENCIAS

- Albareda, M. J., Díaz, B., Domingo, F., García, O., Lebosó, O., & Lorente, E. (1999). *Guía interactiva del estudiante. Educación y Civismo* (Tomo IV). Rezza Editores.
- Berrum de Labra, J., & Miguel Méndez, V. (1995). *Maestro de excelencia*. Fernández Editores.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

3. Véase: <https://www.youtube.com/watch?v=VB41MgfEde8>

Secretaría de Educación Pública. (2015/2016). Programa Nacional de Convivencia Escolar. Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. Subsecretaría de la Educación Básica. <https://www.gob.mx/conapo/articulos/programa-nacional-de-convivencia-escolar-105980?idiom=es>

Secretaría de Educación y Cultura. (2022). Resultados del estudio estatal relativo a la situación socioemocional durante el confinamiento de las niñas, los niños y los docentes de Educación Básica en el Estado de Sonora. 22 de agosto de 2022. <https://www.youtube.com/watch?v=VB41MgfEde8>

VI. CONVIVENCIA ESCOLAR

EL AUSENTISMO EN EDUCACIÓN BÁSICA. UN ANÁLISIS SOBRE ESTUDIANTES EN PRIMARIA “MIGUEL HIDALGO” DEL EJIDO INDEPENDENCIA EN SAN LUIS RÍO COLORADO, MÉXICO

ABSENTEEISM IN BASIC EDUCATION. AN ANALYSIS OF STUDENTS IN MIGUEL HIDALGO ELEMENTARY SCHOOL IN EJIDO INDEPENDENCIA IN SAN LUIS RÍO COLORADO, MEXICO

Lic. Silvia Karina Ríos Urías

Cuarto semestre de la Maestría en Educación con Campo en: Formación Docente
Universidad Pedagógica Nacional, subsede San Luis Río Colorado

Resumen

El ausentismo escolar representa un desafío socioeducativo significativo que impacta la educación y el desarrollo personal del estudiantado. Este fenómeno está influenciado por factores pedagógicos, sociales y familiares. La presente investigación se centró en la escuela primaria “Miguel Hidalgo”, localizada en el ejido Independencia en San Luis Río Colorado, Sonora, México, y utilizó un enfoque cualitativo para explorar las causas y consecuencias del ausentismo en esta institución. Se identificaron factores como las dificultades de transporte, las limitaciones económicas, las expectativas educativas bajas y los problemas familiares, además de elementos escolares, como el desapego del estudiantado hacia la institución. Las entrevistas a estudiantes, docentes y padres o madres de familia revelaron que, aunque las y los niños consideran la escuela un espacio positivo, la falta de apoyo parental y las distancias influyen negativamente en su asistencia.

Esta investigación subraya la necesidad de intervenciones integrales que involucren a la escuela, las familias y la comunidad para prevenir el ausentismo y sus efectos en la educación.

Palabras clave: ausentismo escolar, abandono escolar, educación básica

Abstract

School absenteeism is a significant socio-educational challenge that affects students' education and personal development. This phenomenon is influenced by pedagogical, social, and familial factors. The study focused on Miguel Hidalgo Elementary School, located in Ejido Independencia, Sonora, employing a qualitative approach to explore the causes and consequences of absenteeism in this institution. Key factors identified include transportation difficulties, economic limitations, low educational expectations, and family issues, along with school-related aspects such as students' disconnection from the institution. Interviews with students, teachers, and parents revealed that while children view school as a positive environment, parental support and long distances adversely affect attendance. The research highlights the need for comprehensive interventions involving schools, families, and communities to prevent absenteeism and mitigate its impact on education.

Keywords: school absenteeism, school dropout, basic education

Planteamiento del problema

Para la realización de este documento es imprescindible reconocer la magnitud del problema que tiene consigo el ausentismo escolar, los actores que se encuentran relacionados, las consecuencias que se tienen en los centros escolares donde se tiene esta problemática y también en la vida de las personas que se ausentan de los salones de clase.

El ausentismo impacta directamente en la educación de las y los niños y jóvenes, un problema relativo a lo social y educativo (González, 2005). Con respecto a lo educativo, el ausentismo puede afectar al aprendizaje y todo lo relacionado con el individuo en la escuela y lo que concierne a su proceso formativo y de conocimientos. Asimismo, tiene afectación en lo social, ya que el ausentismo trae consigo diferentes consecuencias, tales

como el abandono y la deserción escolar, donde los individuos abandonan la educación y esto afectará directamente sus posibilidades de empleo y crecimiento profesional.

El ausentismo es un problema que data de las décadas de los ochenta y noventa del anterior siglo (Olivier, 2020), en ese lapso, se hicieron diversas investigaciones y estudios en el habla hispana; también se le ha encontrado registrado con el nombre de “absentismo”. El ausentismo se presenta en diferentes partes del mundo, por ejemplo, en Chile, como menciona Razeto (2020), es un fenómeno complejo y profundo que si no se anticipa una intervención oportuna puede producir, como ya se mencionó, consecuencias perjudiciales en el desarrollo de cada estudiante.

Tanto en México como en otros países, en los últimos años se han realizado estudios para analizar las conductas del sujeto ausentista, pero no se ha atendido y detallado la problemática a partir del funcionamiento de las escuelas y de los actores que participan en ella (docentes, directivos/as, alumnado, etc.). Se requiere mencionar que en el año 2007, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) reveló que entre los datos más críticos de los sistemas educativos de los países que son parte de este organismo, el tema del ausentismo se ubicó como el foco rojo de la desigualdad educativa, dando como resultado la repetición de cursos, posteriormente el rezago y como ultima consecuencia el abandono (Olivier, 2020). Este autor también refiere que a partir de estos hallazgos se pueden relacionar las condiciones socio-educativas de infantes y los programas políticos sobre equidad, cuya intención sea brindar una educación basada en equidad y calidad, ya que se sigue contando con problemas como el ausentismo, en primera instancia, por las condiciones de heterogeneidad del subsistema que podrían limitar una aplicación de eficientes políticas educativas.

El ausentismo es un foco rojo para las autoridades gubernamentales, tal es el caso del estado de Sonora, donde se comenzaron a tomar medidas para erradicarlo. En el 2017, se publicó el Reglamento de la Ley del Sistema Integral para Erradicar el Ausentismo y la Deserción en la Educación Básica y Media Superior Públicas en el Estado de Sonora, con él se busca garantizar el derecho a la educación, basándose principalmente en que el problema del ausentismo no solo está vinculado a los aspectos socioeconómicos de las familias, sino también con los aspectos escolares y personales. Con dicho artículo se busca prevenir el ausentismo y fomentar un adecuado clima de convivencia y aprendizaje, además de trabajar en conjunto con las familias para brindar orientación y asesoramiento. De esta manera queda demostrado que el ausentismo es un problema local, real y que es imprescindible analizar y atacar lo más pronto posible.

Se concibe al ausentismo como un proceso de ruptura con la escuela debido a diversos factores. Razeto (2020) señala que entre uno de los principales factores que produce el absentismo es el propio centro educativo, debido a las prácticas pedagógicas dentro de él y a las políticas socioeducativas. El proceso de desapego de la o el estudiante con la escuela se origina por las relaciones conflictivas que presenta con el profesorado, las y los compañeros de clase o por el ambiente general de la comunidad educativa. Otros factores detonantes son tener conflictos en el colegio, aburrirse en las clases, o ser víctima de *bullying* o acoso escolar.

El autor mencionado anteriormente también afirma que es central reconocer que habrá de indagarse en otras esferas de la vida del estudiantado, más allá de la vida educativa, donde se encuentran otros factores influyentes en la producción del ausentismo: la familia y la comunidad. Pueden existir problemas como conflictos familiares, la percepción de cohesión familiar y disciplina inefectiva e inconsistente. También influye la calidad de las relaciones entre sus miembros, los conflictos, las rupturas biográficas, las condiciones de vida y estigmatización, así como problemas financieros o la pobreza, la falta de transporte, no tener hogar, conflictos familiares significativos, maltrato, bajo apoyo parental y actitud de poca preocupación por la escuela.

Contexto escolar

La institución donde se lleva a cabo la investigación es la escuela primaria “Miguel Hidalgo”, ubicada en el ejido Independencia, parte del municipio de San Luis Río Colorado, en el estado de Sonora. El ejido antes mencionado está situado a 29.3 kilómetros de San Luis Río Colorado, en dirección noroeste; cuenta con los servicios de agua, electricidad, drenaje, teléfono e internet. Las personas que habitan en él, principalmente se dedican a trabajar en los alrededores, en el campo o empaques. El nivel socioeconómico es medio-bajo.

La escuela se encuentra en el centro de la extensión territorial del ejido, pero el estudiantado para acceder a ella diariamente recorre largas distancias en automóvil, ya que algunos estudiantes viven en los ejidos aledaños, como el ejido La Bolsa, que queda a una distancia de aproximadamente 10 minutos; el Ejido Leyes de Reforma, que está a 25 minutos de distancia; y otros lugares más, como Río Sur, Río Norte y El Fronterizo.

En cuanto a infraestructura, se cuenta con siete aulas de clases, biblioteca, aula de medios (sin computadoras), cancha de básquet, explanada cívica, cancha de fútbol, tienda escolar, baños, dirección y área de juegos, los cuales están deteriorados por

el paso del tiempo. Los espacios más utilizados por el alumnado son las canchas y la explanada, ahí se hace uso de éstas en los recreos.

La primaria es de organización completa, cuenta con siete grupos, uno por grado, solo en el caso de cuarto grado se tiene secciones A y B. Están inscritos 170 estudiantes, quienes reciben educación de siete docentes frente a grupo y un maestro de educación física, en la planta escolar también se cuenta con un director y un intendente.

Procedimiento de análisis de indagación inicial

Para el desarrollo y la recolección de datos e información importante en esta investigación, se consideró pertinente realizar entrevistas a estudiantes, docentes y padres o madres de familia, quienes permitieron tener una visión más aproximada sobre la realidad de la problemática que se investiga. Las entrevistas fueron realizadas en el mes de enero del 2023, a 6 madres de familia, 6 estudiantes (3 niños y 3 niñas, con edades de los 7 a los 11 años), y a 3 docentes (dos mujeres y un hombre).

La indagación en estos casos implicó realizar tres instrumentos. A los padres o madres de familia se les realizaron cuestionamientos sobre aspectos de su cultura familiar, la opinión que tienen sobre la escuela a la que asisten sus hijas/os, la distancia que recorren día a día para llegar a la escuela, la importancia de la asistencia, los beneficios que le encuentran a la institución educativa, así como elementos de su contexto inmediato.

La entrevista para el alumnado consideró temas sobre la asistencia a la escuela, si sienten que la escuela es un lugar seguro y qué es lo que más les gusta de ella, de igual manera se buscó indagar sobre las aspiraciones que tienen niñas y niños y las visiones a futuro, se les pidió una opinión sobre la escuela y también sobre el apoyo que reciben de su familia en cuanto a aspectos escolares.

En lo que respecta a las y los docentes, se cuestionó su opinión sobre los efectos que trae consigo que los infantes no asistan a clases, cómo consideran que pueden buscar soluciones para las y los niños que faltan constantemente y si consideran que su trabajo diario pudiera ser un detonante que tenga influencia en sus asistencias. También se les preguntó si han detectado algún caso de acoso o un problema que pudiera influir en el comportamiento y actitud de las y los niños hacia la escuela, sobre el interés que presentan por aprender y asistir a clases.

Dichas entrevistas sirvieron para recolectar información que permitió hacer un acercamiento a la realidad y delimitar el problema, considerando las causas por las cuales se presenta el ausentismo en la institución escolar en la que se realizó la investigación.

Definición del problema

Para posicionar el ausentismo como un problema socioeducativo, no se debe olvidar que es una complicación pluricausal. Un factor es la distancia que recorren diariamente los padres o madres de familia para llevar a sus hijos e hijas a la escuela, ya que esto va unido al nivel socioeconómico con el que cuentan las familias. Los trabajos en el campo, en ganadería y en empaques aledaños a la comunidad donde residen, les aportan un mínimo de suministros que en ciertos momentos les es difícil invertir en el transporte para que sus hijos e hijas asistan diariamente a la escuela, por lo tanto, mencionan que optan por solo enviarles algunos días a clases, es decir, consideran complicado ser constantes de manera presencial en la institución.

Otro detonante es la cultura de las familias, que consideran factible que sus hijos e hijas solo terminen la educación secundaria y si está en sus manos, también apoyarles para terminar la preparatoria, pero son metas que no aseguran cumplir, ya que el trabajo y las distancias de lejanía hacia las instituciones educativas es bastante considerable. El contexto social, la comunidad en la que viven, las amistades con las que niños y niñas conviven constantemente influyen determinadamente, pues las personas les hacen comentarios con falta de aspiraciones.

De acuerdo con los resultados, un factor relevante también es la baja aspiración educacional con la que cuenta el estudiantado, ya que al responder la entrevista, deja notar que no desea terminar carrera universitaria, ya que no le gusta el estudio y también menciona que en su casa no estudiaron y tampoco lo desea, por el contrario, quieren que el tiempo pase rápido para estar grandes e irse a trabajar y ganar su propio dinero.

Los padres o madres de familia presentan poca visión sobre los efectos que tiene el ausentismo de manera regular y constante, pues mencionan que los pocos días que sus hijos e hijas asisten a la escuela sirven para ponerse al corriente con los aprendizajes que no adquirieron al no asistir, pero esto, al contrastarlo con lo que mencionan las y los docentes, se deduce que difícilmente niños y niñas pueden recuperar los aprendizajes no aprendidos y no analizados al mismo tiempo que sus compañeros, pues se pierden de las explicaciones y los ejemplos dados en las clases. Esta carencia provoca que el estudiantado se vaya perdiendo de nuevos contenidos que necesita anclar con los que ya tiene, por lo tanto, les es difícil adquirir un nuevo conocimiento.

En cuanto a las actitudes dentro del salón, el cuerpo docente menciona que el alumnado con el paso del tiempo y al no asistir regularmente a clases, siente que es señalado cuando le dan actividades diferentes a las de sus compañeros/as (cuando el o la docente está tratando de nivelar y enseñar los aprendizajes que se brindaron los días que no asistieron). Esto afecta directamente la seguridad y entusiasmo de tales estudiantes, ya que al sentirse “diferentes” a sus pares pueden desmotivarse y, por ende, perder el interés por asistir a la escuela.

Como causas principales, se ha detectado que el estudiantado ausente tiene problemas de traslado, como ya se mencionó, pero también están los padres o madres de familia que no cuentan con la comunicación adecuada y cuando docentes los buscan para preguntar por la o el estudiante, solo comentan que al día siguiente les mandarán, pero así pasan los meses y algunos/as estudiantes no asisten ningún día a clases y, en algunas ocasiones, solo una o dos veces al mes.

Al entrevistar al cuerpo docente, se le pidió su opinión sobre niños y niñas ausentistas y cómo consideran que les afecta esto en su desarrollo social dentro de la escuela, sus respuestas consideran que se vuelven niños y niñas tímidos, un poco apartados de los demás compañeros/as, ya que al no asistir diariamente les es difícil continuar con amistades que les brinden confianza. Aunque, por otro lado, las y los docentes también mencionan que algunas niñas y niños que faltan constantemente, cuando asisten a la escuela lo hacen con el mayor entusiasmo posible, tratan de convivir y aprovechar al máximo su estadio en la escuela, pero su comportamiento y actitud propios son determinantes.

El cuerpo docente también menciona que existe un desapego de niños y niñas hacia la escuela, les falta sentirse parte de ella y generar de un sentido de identidad que les haga sentirse partícipes de la institución, si generan esto podrían mostrar más interés por las actividades artísticas, culturales y sociales que brinda la escuela. Asimismo, observan a los padres y madres con falta de compromiso hacia la educación de sus hijos e hijas, ya que prefieren dejarles en casa para que ayuden en las tareas del hogar, o no les ayudan a realizar las tareas que en la escuela se les deja, aportan poco apoyo en cuanto a las tareas escolares y no les motivan para que continúen con sus estudios. Esto puede dejar claro que el apoyo de los padres o madres de familia es imprescindible para que el alumnado asista a la escuela, ya que ellos/as son los encargados de dotar a niñas y niños de todo lo necesario para su asistencia a la escuela, hablando económicamente, pero también moralmente.

Al cuestionar a los padres o madres de familia sobre su percepción de la escuela, dejaron claro que perciben a la institución como una escuela con buena organización, que plantea actividades de interés y motivación para estudiantes. En cuanto a la percepción del alumnado, concibe la escuela como un lugar seguro y de convivencia sana, donde puede acudir aun triste y desmotivado y encuentran en su salón de clases y por parte del cuerpo docente un apoyo para su vida diaria.

Ante tales percepciones, surge la pregunta: ¿por qué el alumnado falta constantemente si a él si le gusta ir a la escuela? Esto lleva a pensar que la decisión de no asistir a la escuela no es totalmente de niñas y niños, de la escuela, del cuerpo docente o de padres y madres de familia; el ausentismo se está presentando por diversos factores que algunas personas entrevistadas están comunicando, tal es el caso de la distancia recorrida para llegar a la escuela, la motivación de padres, madres y la cultura y la baja aspiración educacional con la que cuentan.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las razones (causas) por las cuales se aleja de su preparación académica el alumnado de la escuela primaria “Miguel Hidalgo”?
- ¿Cuáles son las costumbres y cultura que atentan contra la permanencia en la escuela primaria “Miguel Hidalgo”?
- ¿Cuáles son las influencias de los diversos actores de la comunidad educativa de la primaria “Miguel Hidalgo” en el sentido del ausentismo?
- ¿Cuáles son las consecuencias del ausentismo en el alumnado de la escuela primaria “Miguel Hidalgo”?

Objetivo de investigación

Describir los elementos asociados al ausentismo de estudiantes en la escuela primaria “Miguel Hidalgo” en el ejido Independencia, Sonora, México.

Objetivos específicos

1. Identificar los rasgos de la cultura institucional que permean la inasistencia de estudiantes a la primaria.
2. Describir la dinámica familiar de tutores y tutoras con respecto a la relevancia que le otorgan a los procesos formativos de infantes.
3. Describir los elementos contextuales que obstaculizan la asistencia a la escuela primaria.

Perspectiva metodológica

La epistemología es una de las ciencias que le ha permitido al ser humano la búsqueda y comprensión del mundo circundante y la relación sujeto-objeto desde distintas perspectivas, para generar, interpretar y transmitir nuevo conocimiento (Corona, 2018). Entre las diversas corrientes epistemológicas se encuentra el paradigma cualitativo o interpretativo, entendiéndose por paradigma, aquellas interrelaciones de teorías científicas universalmente aceptadas, que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica en determinada área del saber.

El presente trabajo se realiza desde una investigación cualitativa, ya que este tipo de investigación tiene la finalidad de proporcionar una mayor comprensión, significados e interpretación subjetiva que el ser humano da a sus creencias, motivaciones y actividades culturales, a través de diferentes diseños investigativos, ya sea a través de la etnografía, fenomenología e investigación-acción (Corona, 2018).

Para llevar a cabo la investigación en la escuela primaria “Miguel Hidalgo”, se debe tener en cuenta que no existe una realidad objetiva, ya que esta se va a construir socialmente a partir de los actores o informantes clave; el conocimiento y las respuestas a las preguntas de investigación emergerán de las personas que son partícipes en esta investigación.

Como lo menciona el autor antes referido, la tarea primordial del investigador/a es entender e interpretar el mundo de quienes participan con base en sus experiencias y visiones del entorno, donde se desenvuelven, mediante la interacción de manera constante, no partiendo de supuestos verificables o hipótesis, ni de variables medibles

cuantitativamente, sino de analizar información de carácter subjetivo que no es posible detectar a través de los sentidos y la inducción (afecto, valores culturales, motivaciones, entre otros).

La investigación cualitativa es la más prudente para realizar la reflexión sobre el ausentismo, ya que se enmarca dentro de un proceso que consta de cuatro fases (Piza, & Beltrán, 2019), primeramente, el planteamiento del problema, donde se expone de forma general y amplía el problema a analizar, en este caso es el ausentismo escolar en estudiantes de primaria. Se caracteriza por la orientación hacia la exploración, la descripción y el entendimiento y está dirigido a las experiencias de las y los participantes, quienes son la escuela, el alumnado, el cuerpo docente y los padres y madres de familia. La otra fase es la revisión de la literatura, donde se hará un recuento de lo dicho por diversos autores/as sobre el ausentismo. La tercera fase es la recolección de datos, que serán expresados después de las entrevistas a través de textos, cuyo fin es compartir la información más relevante para ejemplificar las respuestas a las principales preguntas de la investigación. Por último, la cuarta fase es el análisis de datos, a saber, el análisis de textos y material audiovisual, descripción análisis y desarrollo de temas, así como el significado profundo de los resultados.

La presente investigación está realizada por dos técnicas, entendiendo que las técnicas son las herramientas utilizadas para recopilar datos, en la generalidad de ellas, cada una utiliza una gran variedad de herramientas (Piza, & Beltrán, 2019). Los métodos utilizados para la investigación cualitativa engloban diferentes técnicas para conseguir información que ha dejado una clara evidencia de su conveniencia para conocer, aprender e instruirse sobre la vida de las personas, su comportamiento, las relaciones sociales, los sistemas de reproducción, etc. En este caso, se utilizará la observación directa de lo que pasa en el alumnado ausentista; se trata de adentrarse a profundidad en las situaciones sociales y mantener un papel activo y una reflexión permanente. Los datos son recogidos por observaciones directas sobre el comportamiento del estudiantado, tratando de evitar que se sienta observado, esto servirá para explorar contextos, culturas o aspectos de la vida social en general, vínculos entre las personas e identificar problemas.

El instrumento utilizado son las entrevistas, ya que es un proceso más íntimo, manejable y abierto; se realizan entrevistas estructuradas, donde quien entrevista se desempeña sobre la base de preguntas específicas, contenidas en una guía previamente elaborada, pero siendo flexible para lograr obtener la mayor información posible. La interrelación entre las preguntas y las respuestas contribuye a la construcción de resultados sobre el objeto de estudio.

REFERENCIAS

- Razeto, A. (2020). Hacia la prevención del ausentismo escolar: propuestas para la intervención socioeducativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VmHpDpYkzkVGGx9W7f4KGsg/?format=pdf&lang=es>
- González, M. (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1). <https://www.redalyc.org/pdf/567/56790105.pdf>
- Olivier, G. (2020). Aproximación al estudio del ausentismo en la educación media superior. *Andamios*, 17(43), 271-290. https://uacm.edu.mx/portals/5/num43/15_A_Aproximacion_estudio.pdf
- Subdirección de Informática Jurídica Dirección General de Tecnologías de Información y Comunicaciones, Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2017). Reglamento de la Ley del Sistema Integral para Erradicar el Ausentismo y la Deserción en la Educación Básica y Media Superior Públicas en el Estado de Sonora. Marco Normativo CNDH. <https://normas.cndh.org.mx/Documentos/Sonora/20180212113526-16519.pdf>
- Corona, J. (2018) Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Revista Vivat academia*, 144, 69-76. <https://www.redalyc.org/journal/5257/525762351005/html/#:~:text=La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa%3B%20es%20un,trav%C3%A9s%20de%20la%20etnograf%C3%ADa%2C%20fenomenolog%C3%ADa%2C>
- Piza, N., Amaiquema Marquez, F. A., & Beltrán Baquerizo, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n70/1990-8644-rc-15-70-455.pdf>

RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y EL *BULLYING* DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA

RELATIONSHIP BETWEEN COPING STRATEGIES AND *BULLYING* OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Mtro. Teodoro Zambrano Méndez

Sexto semestre del Doctorado en Educación

Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo

Resumen

El *bullying* es un comportamiento agresivo intencional recurrente de uno/a o varios/as estudiantes hacia otros/as. En dicha agresión, la víctima es dañada intencionalmente a través de contacto físico, por palabras, gestos obscenos o ser excluida de un grupo de forma intencional. Se estima que a nivel mundial, 1 de cada 3 estudiantes es víctima de *bullying*. Las consecuencias pueden durar hasta la vida adulta, entre ellas destacan los estados de ansiedad, depresión y, en el peor de los casos, el suicidio. Este estudio es de diseño transversal y alcance correlacional. El objetivo es examinar cómo se relacionan las estrategias de afrontamiento de búsqueda de apoyo, evitativa y emocional con la frecuencia de *bullying* en estudiantes de primaria. La muestra está conformada por 292 estudiantes de educación primaria, de los cuales, 144 son de sexo masculino, 120 de sexo femenino y 28 prefirieron no decir. Hasta el momento, los primeros hallazgos ayudan a comprender los procesos de afrontamiento que utilizan las víctimas de *bullying*: cómo lo hacen, por qué lo hacen y qué estrategias son eficaces para hacer frente al *bullying*.

Palabras clave: *bullying*, estrategias de afrontamiento

Abstract

Bullying is a recurrent intentional aggressive behavior by one or more students toward another(s). In such aggression, the victim is intentionally harmed through physical contact, by words, obscene gestures, or is intentionally excluded from a group. It is estimated that worldwide 1 out of every 3 students is a victim of bullying; the consequences can last into adulthood, including anxiety, depression and, in the worst cases, suicide. This study is of cross-sectional design and correlational scope. The objective is to examine how support-seeking, avoidant and emotional coping strategies are related to the frequency of bullying in elementary school students. The sample consists of 292 elementary school students, of whom 144 are male, 120 are female and 28 preferred not to say. The first findings so far help to understand the coping processes that victims of bullying use, how they do it, why they do it and what strategies are effective in coping with bullying.

Keywords: *bullying, coping strategies*

Introducción

Según Olweus (1994), el *bullying* es un comportamiento agresivo intencional recurrente de uno/a o varios/as estudiantes hacia otros/as, en dicha agresión, la víctima es dañada intencionalmente a través de contacto físico, por palabras, gestos obscenos o es excluida de un grupo de forma intencional. Nansel et al. (2001) reafirman que el *bullying* es una agresión recurrente, cuya finalidad es dañar o molestar, de manera verbal: insultos o amenazas; física: existen golpes; o psicológica: exclusión/rechazo o falsos rumores y se caracteriza porque existe un desequilibrio de poder. El *bullying* es un comportamiento agresivo que daña a otro individuo dentro del contexto de un desequilibrio de poder, se puede manifestar a través de agresión física, agresión verbal y agresión indirecta o relacional en la que niñas y niños son excluidos; la incidencia de *bullying* generalmente se da en primaria y disminuye durante la adolescencia y años posteriores.

Décadas atrás, el estudio del *bullying* no había tenido un efecto significativo en la sociedad, pues hubo momentos donde el *bullying* se miraba como un ritual por el que debían pasar niños, niñas y jóvenes, se consideraba que servía para forjar a las personas adultas del mañana y volvería a las víctimas en seres más fuertes (Limber, & Small, 2003; Oliver et al., 1994).

Afortunadamente, con el paso de los años las creencias sobre el *bullying* han ido cambiando paso a paso, prueba de ello es que a nivel internacional el 20 de noviembre de 1989, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de la Asamblea General de las Naciones Unidas, estableció la Convención sobre los derechos de las niñas y niños, la cual obliga a los gobiernos a proteger a las y los menores de todo tipo de violencia, sea de índole física, mental, abuso, negligencia, maltrato o explotación. También la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), reportó que a nivel mundial, 1 de cada 3 estudiantes es víctima de *bullying*. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) reportó que quienes son expuestos a algún tipo de violencia corren mayor riesgo de cometer suicidio, esto genera gran preocupación, pues se calcula que cada 40 segundos se suicida una persona en alguna parte del mundo. La OMS (2020) estima que 1 de cada 2 infantes a nivel mundial es víctima de algún tipo de violencia y esto trae consigo consecuencias emocionales y sociales.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2018) evaluó el bienestar del alumnado con apoyo del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, 2018) y reportó que un promedio de 23 % de los estudiantes en México sufre *bullying* varias veces al mes. El estudio del *bullying* en el sistema educativo mexicano ha tomado gran relevancia; el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2006) informó que en el ciclo 2004-2005 en educación primaria, 19.0 % de estudiantes ha participado en peleas físicas; 10.9 % ha intimidado o amenazado a estudiantes en la escuela; 9.0 % ha dañado las instalaciones de la escuela; y 2.1 % ha robado objetos o dinero dentro de la escuela.

En México, el Programa Nacional para el Mejoramiento de la Educación (MEJOREDU), indica que cerca de 30 % de estudiantes de educación básica ha sido víctima de *bullying*. El *bullying* genera efectos negativos en la vida del estudiantado, como puede ser baja autoestima, ansiedad, depresión y dificultad para que se integre en su entorno escolar (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2007). La Secretaría de Gobernación (2019), para revertir los altos índices de violencia que existen en México, en su artículo 3º de la Constitución, establece que “la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva” (p. 1).

De manera similar, la Cámara de Diputados (2019), a través de la Ley General de la Educación en su artículo 12, fracción IV, busca “combatir las causas de discriminación y violencia en las diferentes regiones del país, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres” (p. 6). También en su artículo 74, establece que “las autoridades

educativas, en el ámbito de su competencia, promoverán la cultura de la paz y no violencia para generar una convivencia democrática basada en el respeto a la dignidad de las personas y de los derechos humanos” (p. 27).

Jantzer et al. (2006) reiteran que el estudio del *bullying* en personas acosadoras y víctimas está adquiriendo popularidad a nivel internacional, ya se está descartando la antigua creencia de que el *bullying* es un simple juego de infantes. Los hallazgos anteriores muestran claramente que el *bullying* es un problema grande y estudiantes a nivel mundial están sufriendo las consecuencias. En una revisión de la literatura existente, diversos autores/as manifiestan que las víctimas a menudo son solitarias, dóciles, poco sociables, menos participativas, inseguras, presentan ansiedad, depresión, infelicidad, se perciben a sí mismas como estudiantes fracasados y tienen baja autoestima, lo que las hace volverse sumisas ante quienes les agreden (Perren, & Alsaker, 2006; Nansel et al., 2001; Crick, & Bigbee, 1998).

Quienes investigan informan que las personas agresoras tienen el afán de sentirse poderosas y dominantes, hay en ellas una actitud positiva hacia la violencia contra compañeras/os, maestras/os, padres o madres y hermanas/os, sus grupos sociales son más grandes porque tienen mayor facilidad para hacer amistades, poseen una mayor capacidad de liderazgo, ello lleva a estudiantes agresores a buscar adherirse a sus grupos sociales, ellas/os a menudo suelen sentir tristeza, son menos prosociales, tienen poco agrado por la escuela y un rendimiento académico más bajo (Perren, & Alsaker, 2006; Hertz et al., 2013; Glew et al., 2000; Forero et al., 1999). Al parecer, el papel de las personas reforzadoras es alentar positivamente a quien acosa mediante comentarios, risas, gestos o como audiencia, aparentemente pasan desapercibidas durante el *bullying*, en algunos momentos permanecen en silencio, no se involucran ni para bien ni para mal.

Las consecuencias del *bullying* han sido puestas en evidencia por un grupo importante de personas investigadoras, ellas reportan que el estudiantado universitario que fue víctima de *bullying* durante su educación primaria, aún en su vida adulta revive esa intimidación. Los hallazgos muestran que los efectos negativos que produce el *bullying* pueden permanecer hasta la vida adulta; las víctimas de *bullying* pueden sufrir de estrés severo, que puede desencadenar estados de ansiedad, depresión y suicidio (Kvarme et al., 2010; Hunter et al., 2004; Hugh-Jones, & Smith, 1999; Kaltiala-Heino, 1999; Hertz et al., 2013).

La teoría de afrontamiento aporta elementos importantes para comprender el proceso por el que pasan las víctimas. Lazarus (1999) define el afrontamiento como “la forma en que las personas manejan las condiciones de vida que son estresantes”. Similar

a esto, Silver y Wortman (1980) lo definen como “todas y cada una de las respuestas hechas por un individuo que se encuentra con un resultado potencialmente dañino” (p. 281). Hunter et al. (2004) opinan que para perfeccionar nuestras competencias de ayuda a víctimas de *bullying*, es necesario comprender los procesos de afrontamiento que utilizan las víctimas de *bullying*: cómo lo hacen, por qué lo hacen y qué estrategias son eficaces para hacerle frente.

El estudiantado víctima de *bullying* suele apropiarse de diferentes estrategias para afrontarlo. Diversas personas investigadoras dan cuenta de esto; Black et al. (2010) describen las estrategias de afrontamiento a las cuales recurren las víctimas de *bullying*. Los autores destacaron que 63 % se enfrentó directamente con la persona agresora; 52 % ignoró el acoso; 44 % se lo contó a una persona adulta; y 42 % se lo contó a un compañero/a. Ahora bien, las estrategias que el estudio reporta como más exitosas fueron enfocarse en detener la agresión (75 %), y contárselo a un compañero/a o a una persona adulta (71 %), ello lleva a que el plantel escolar analice con sus estudiantes que la contraagresión no es lo más efectivo para detener el *bullying*. También Flanagan et al., (2013) realizaron una investigación, donde utilizaron historias ficticias para identificar las estrategias de afrontamiento que utilizan niños y niñas para detener el *bullying*, los resultados indican que el estudiantado víctima de *bullying* busca la intervención de la persona espectadora en 16 %; hacer amistad con la persona acosadora, 15 %; engañar a la persona acosadora, 11 %; asustar a la persona acosadora, 10 %; y confrontación verbal con la persona agresora, 10 %.

La investigación previa muestra que existen estrategias de afrontamiento que resultan más efectivas que otras para detener la victimización, sin embargo, la investigación en México es escasa y se centra fundamentalmente en el nivel de educación media y media superior. Para atender esta limitación, se desarrolla el presente estudio que examina las estrategias de afrontamiento que utilizan estudiantes de educación primaria.

Objetivos específicos

1. ¿Cómo se relaciona la estrategia de afrontamiento de búsqueda de apoyo con la frecuencia de *bullying* en estudiantes de primaria?
2. ¿Cómo se relaciona la estrategia de afrontamiento evitativa con la frecuencia de *bullying* en estudiantes de primaria?
3. ¿Cómo se relaciona la estrategia de afrontamiento emocional con la frecuencia de *bullying* en estudiantes de primaria?

Método

Diseño del estudio. El estudio es de orden cuantitativo transeccional o transversal, se recolectan datos en un solo momento y de alcance correlacional porque busca establecer correlaciones entre las variables “afrentamiento de búsqueda de apoyo, afrontamiento evitativo y afrontamiento emocional”, con la variable “*bullying*”.

Participantes

La selección de las escuelas se realizó por un muestreo no probabilístico; se identificaron seis escuelas primarias al norponiente de la ciudad de Hermosillo. Las y los estudiantes que asisten a estas escuelas son de clase media baja; las escuelas cuentan con los servicios necesarios y su infraestructura física es aceptable. La muestra está conformada por 292 estudiantes de educación primaria, de los cuales, 144 son del sexo masculino, 120 del sexo femenino y 28 prefirieron no decir. De las y los estudiantes, 28.8 % está inscrito en cuarto grado; 37.7 %, en quinto grado; y 33.6 %, en sexto grado. La edad de las y los participantes oscila entre los 10.28 años.

Técnicas

En el estudio, como técnica para obtener información sobre la frecuencia de bullying, se utilizó un cuestionario adaptado con escala tipo Likert y, posteriormente, para medir afrontamiento se utilizó un cuestionario de elaboración propia con base en los estudios de Hunter et al. (2004).

Procedimiento

El periodo de levantamiento de datos se llevó a cabo entre enero y febrero de 2023. Se informó y solicitó autorización a las personas directivas de las escuelas acerca del objetivo de estudio, se obtuvo el consentimiento informado y se garantizó la confidencialidad de la información. Más tarde, se hizo el levantamiento de datos y al final se procedió a la captura de la información para su análisis en el software SPSS.

REFERENCIAS

Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 66(4), 447-456. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1996.tb01211.x>

- Black, S., Weinles, D., & Washington, E. (2010). Victim strategies to stop bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8(2), 138-147. <https://doi.org/10.1177/1541204009349401>
- Cámara de Diputados. (2019). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(2), 337-347. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.66.2.337>
- Flanagan, K. S., Vanden Hoek, K. K., Shelton, A., Kelly, S. L., Morrison, C. M., & Young, A. M. (2013). Coping with bullying: What answers does children's literature provide? *School Psychology International*, 34(6), 691-706. <https://doi.org/10.1177/0143034313479691>
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: Cross sectional survey. *British Medical Journal*, 319, 344-348. <https://doi.org/10.1136/bmj.319.7206.344>
- Glew, G., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159, 1026-1031. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.11.1026>
- Glew, G., Rivara, F., & Feudtner, C. (2000). Bullying: Children hurting children. *Pediatrics in Review*, 21*(6), 183-190. <https://doi.org/10.1542/pir.21-6-183>
- Hertz, M. F., Donato, I., & Wright, J. (2013). Bullying and suicide: A public health approach. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 51-53. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.05.002>
- Hugh-Jones, S., & Smith, P. K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 141-158. <https://doi.org/10.1348/000709999157626>
- Hunter, S. C., & Boyle, J. M. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 83-107. <https://doi.org/10.1348/000709904322848833>
- Hunter, S. C., Boyle, J. M., & Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimization, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 375-390. <https://doi.org/10.1348/0007099041552378>

- Hunter, S. C., Mora Merchan, J., & Ortega, R. (2004). The long-term effects of coping strategy use in victims of bullying. *The Spanish Journal of Psychology*, 7(1), 3-12. <https://doi.org/10.1017/s1138741600004704>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2006). *Informe sobre calidad de la educación básica*. Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. INEE.
- Jantzer, A. M., Hoover, J. H., & Narloch, R. (2006). The relationship between school-aged bullying and trust, shyness and quality of friendships in young adulthood. *School Psychology International*, 27(2), 146-156. <https://doi.org/10.1177/0143034306064546>
- Kaltiala-Heino, R., Matti, R., Mauri, M., Arja, R., & Paivi, R. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351. <https://doi.org/10.1136/bmj.319.7206.348>
- Kristensen, S. M., & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9450.2003.00369.x>
- Kvarme, L. G., Helseth, S., Saeteren, B., & Natvig, G. K. (2010). School children's experience of being bullied—and how they envisage their dream day. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 24, 791-798. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2010.00777.x>
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer Publishing Co.
- Limber, S. P., & Small, M. A. (2003). State laws and policies to address bullying in schools. *School Psychology Review*, 32(3), 445-455. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086211>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285(16), 2094-2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- Oliver, R., Hoover, J. H., & Hazler, R. (1994). The perceived roles of bullying in small-town Midwestern schools. *Journal of Counseling & Development*, 72, 80-84. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00960.x>

- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 35(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Prevención del suicidio: Un imperativo global*. World Health Organization.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia contra los niños 2020: Resumen de orientación*. Ginebra.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2018). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018: Resultados*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
- Ortega-Ruiz, R., Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el ciberbullying: Validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.216>
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x>



La presente publicación fue elaborada por el Centro Regional de Formación Profesional Docente (CRESON) con el propósito de recopilar y difundir las reflexiones, aportaciones y conclusiones derivadas de este espacio de diálogo académico.

Esta edición digital se publica como testimonio del compromiso con la formación de posgrado y la generación de conocimiento. Agradecemos la participación de estudiantes, docentes y especialistas que hicieron posible este foro.

