La investigación como **herramienta para el** desarrollo profesional

Jesús Bernardo Miranda Esquer
Teresita de Jesús Arellano Molina
(Coordinadores)

Adriana Patricia Sandoval Fernández - Águeda María Quijada Ramos - Ana Patricia Encinas Islas
Ana Victoria Bermúdez Arellano - Barbara Rivera Peinado - Blanca Yissel Aguilar Borbón
Brenda Vanessa García Montaño - Clarisa Mariela Ceballos Duarte - Erika Ortiz Martínez
Érika Selene Contreras Grijalva - Fabiola Alejandra Favela Ruiz - Fernando Gutiérrez Higuera
Francisco Javier Robles Isidro - Guadalupe Angélica Beltrán Pérez - Héctor Manuel Hernández Trejo
Irasema Armenta Álvarez - Itzel Gisella López Zamarrón - Jazmín Valdez Tam
Jesús Bernardo Miranda Esquer - Jesús Nivardo Aguayo Pasos - Josafath Brizeyda Grageda Quijada
José Antonio Bernal Herrera - José Ángel Vera Noriega - Karla Estefanía Valenzuela Olivas
Korina Isabel Espinoza Valenzuela - Loira Andrey Bustos Manzo - Luis Fernando Castelo Villaescusa
Marlene Félix Montiel - María de los Ángeles Martínez Hurtado - María Alejandra Ruiz Guzmán
Nirva Valeria Castro Barrera - Patricia Fernanda Ortega Escobar - Rafael Osuna Arredondo
Rosario Berenice Paredes Espinoza - Stephania Yuritzia Campista Figueroa
Silvia Beatriz Cayetano Hernández - Silvina Alejandra Zamudio Figueroa
Sylvia Selene Castillo Velasco - Vanessa Lizeth Munguía Rubio - Yoko Lizeth Gutiérrez Esparza

La investigación como herramienta para el desarrollo profesional

Jesús Bernardo Miranda Esquer, es Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Candidato a Doctor en Planeación y Liderazgo por la Universidad del Valle de México. Académico del Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE. Ha sido profesor en varias universidades e institutos en programas de licenciaturas, maestrías y doctorados. Director de la Revista electrónica de investigación educativa sonorense (REDIES). Sus líneas de investigación han sido: aprendizaje y desarrollo, curriculum, investigación de la investigación educativa, sujetos de la educación, entornos virtuales y valores profesionales. Miembro de la Red de Investigación Educativa en Sonora (REDIES), la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (REDMET) y la Red América Latina, Europa, África y el Caribe (ALEC). Presidente de la Red de Investigación del Norte de México (REDINM). Ha sido profesor, director, supervisor y jefe de sector de educación primaria estatal. Autor de ponencias que comunican resultados de investigación en eventos estatales, nacionales e internacionales de educación e investigación educativas. Autor de artículos de revistas indexadas y arbitradas nacionales e internacionales que comunican reflexiones teóricas y hallazgos de investigación. Autor de capítulos de libros. Co-autor y coordinador de 13 libros.

LA INVESTIGACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

LA INVESTIGACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

Jesús Bernardo Miranda Esquer
Teresita de Jesús Arellano Molina
(Coordinadores)

Autores

Adriana Patricia Sandoval Fernández
Águeda María Quijada Ramos
Ana Patricia Encinas Islas
Ana Victoria Bermúdez Arellano
Barbara Rivera Peinado
Blanca Yissel Aguilar Borbón
Brenda Vanessa García Montaño
Clarisa Mariela Ceballos Duarte
Erika Ortiz Martínez
Érika Selene Contreras Grijalva
Fabiola Alejandra Favela Ruiz
Fernando Gutiérrez Higuera
Francisco Javier Robles Isidro
Guadalupe Angélica Beltrán Pérez
Héctor Manuel Hernández Trejo
Irasema Armenta Álvarez
Itzel Gisella López Zamarrón
Jazmín Valdez Tam
Jesús Bernardo Miranda Esquer
Jesús Nivardo Aguayo Pasos
Josafath Brizeyda Grageda Quijada
José Antonio Bernal Herrera
José Ángel Vera Noriega
Karla Estefanía Valenzuela Olivas
Korina Isabel Espinoza Valenzuela
Loira Andrey Bustos Manzo
Luis Fernando Castelo Villaescusa
Marlene Félix Montiel
María de los Ángeles Martínez Hurtado
María Alejandra Ruiz Guzmán
Nirva Valeria Castro Barrera
Patricia Fernanda Ortega Escobar
Rafael Osuna Arredondo
Rosario Berenice Paredes Espinoza
Stephania Yuritzia Campista Figueroa
Silvia Beatriz Cayetano Hernández
Silvina Alejandra Zamudio Figueroa
Sylvia Selene Castillo Velasco
Vanessa Lizeth Munguía Rubio
Yoko Lizeth Gutiérrez Esparza

México, 2021

LA INVESTIGACIÓN COMO HERRAMIENTA
PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

Primera edición, octubre de 2021

D.R. © Jesús Bernardo Miranda Esquer (Coordinador)
D.R. © Teresita de Jesús Arellano Molina (Coordinadora)

D.R. © Adriana Patricia Sandoval Fernández
D.R. © Águeda María Quijada Ramos
D.R. © Ana Patricia Encinas Islas
D.R. © Ana Victoria Bermúdez Arellano
D.R. © Barbara Rivera Peinado
D.R. © Blanca Yissel Aguilar Borbón
D.R. © Brenda Vanessa García Montaño
D.R. © Clarisa Mariela Ceballos Duarte
D.R. © Erika Ortiz Martínez
D.R. © Érika Selene Contreras Grijalva
D.R. © Fabiola Alejandra Favela Ruiz
D.R. © Fernando Gutiérrez Higuera
D.R. © Francisco Javier Robles Isidro
D.R. © Guadalupe Angélica Beltrán Pérez
D.R. © Héctor Manuel Hernández Trejo
D.R. © Irasema Armenta Álvarez
D.R. © Itzel Gisella López Zamarrón
D.R. © Jazmín Valdez Tam
D.R. © Jesús Bernardo Miranda Esquer
D.R. © Jesús Nivardo Aguayo Pasos
D.R. © Josafath Brizeyda Grageda Quijada
D.R. © José Antonio Bernal Herrera
D.R. © José Ángel Vera Noriega
D.R. © Karla Estefanía Valenzuela Olivas
D.R. © Korina Isabel Espinoza Valenzuela
D.R. © Loira Andrey Bustos Manzo
D.R. © Luis Fernando Castelo Villaescusa
D.R. © Marlene Félix Montiel
D.R. © María de los Ángeles Martínez Hurtado
D.R. © María Alejandra Ruiz Guzmán
D.R. © Nirva Valeria Castro Barrera
D.R. © Patricia Fernanda Ortega Escobar
D.R. © Rafael Osuna Arredondo
D.R. © Rosario Berenice Paredes Espinoza
D.R. © Stephania Yuritzia Campista Figueroa
D.R. © Silvia Beatriz Cayetano Hernández
D.R. © Silvina Alejandra Zamudio Figueroa
D.R. © Sylvia Selene Castillo Velasco
D.R. © Vanessa Lizeth Munguía Rubio
D.R. © Yoko Lizeth Gutiérrez Esparza

Cuidado de la edición: Jesús Bernardo Miranda Esquer

ISBN: *En trámite*

Impreso en México
Printed in Mexico

"La escuela como centro para la investigación no apoyará la actual división artificial del trabajo entre expertos externos en calidad de investigación y profesores".

James Mckernan

ÍNDICE

Prólogo
Teresita de Jesús Arellano Molina 21

Introducción
Jesús Bernardo Miranda Esquer 21

PRIMERA PARTE
LÍNEAS TEMÁTICAS
• Política y gestión • Formación actualización
y profesionalización docente • TIC y educación

Capítulo 1
Correlación entre apoyo directivo, eficacia colectiva,
esfuerzo y recompensa en manejo de conflictos
Ana Patricia Encinas Islas, Yoko Lizeth Gutiérrez Esparza,
Adriana Patricia Sandoval Fernández, José Ángel Vera Noriega 21

Capítulo 2
Prácticas de liderazgo: asesores técnicos pedagógicos, directores
y supervisores de educación primaria
Jesús Bernardo Miranda Esquer, Loira Andrey Bustos Manzo,
Korina Isabel Espinoza Valenzuela 33

Capítulo 3
Estudio correlacional de la inteligencia emocional
y prácticas de liderazgo de asesores técnicos pedagógicos
Ana Patricia Encinas Islas, Yoko Lizeth Gutiérrez Esparza,
Adriana Patricia Sandoval Fernández 45

Capítulo 4
Creatividad en expansión
Erika Ortiz Martínez 59

Capítulo 5
Percepción de estudiantes normalistas
sobre el acompañamiento a distancia
Luis Fernando Castelo Villaescusa,
María de los Ángeles Martínez Hurtado
Jesús Bernardo Miranda Esquer 71

Capítulo 6
Diagnóstico de oportunidades de mejora para docentes
de secundaria sin formación pedagógica
Fernando Gutiérrez Higuera,
Silvina Alejandra Zamudio Figueroa
Francisco Javier Robles Isidro 85

Capítulo 7
Transposición didáctica, cortometrajes y literacidad
en estudiantes presilábicos
Jesús Bernardo Miranda Esquer, Rafael Osuna Arredondo
María Alejandra Ruiz Guzmán 95

Capítulo 8
El nivel de competencia tecnológica de profesores
de educación primaria: un análisis inferencial
José Antonio Bernal Herrera, Josafath Brizeyda Grageda Quijada,
Itzel Gisella López Zamarrón, Vanessa Lizeth Munguía Rubio 109

SEGUNDA PARTE

LÍNEAS TEMÁTICAS

• Evaluación a gran escala • Actores y procesos educativos

Capítulo 9
Los niveles de desempeño de lenguaje y comunicación
en estudiantes sonorenses en la prueba PLANEA 2018
Karla Estefanía Valenzuela Olivas, Ana Victoria Bermúdez Arellano
Jesús Bernardo Miranda Esquer 123

Capítulo 10
Relación entre el bienestar personal y los indicadores
riesgo psicosocial en docentes preescolares
Silvio Beatriz Cayetano Hernández,
Patricia Fernanda Ortega Escobar, Bárbara Rivera Peinado 139

Capítulo 11
Clima escolar, satisfacción y bienestar local en alumnos de primaria
Sylvia Selene Castillo Velasco,
Érika Selene Contreras Grijalva, Jazmín Valdez Tam 151

Capítulo 12
Análisis cualitativo: construcción de la seriación
y clasificación en niños preescolares
Guadalupe Angélica Beltrán Pérez,
Stephania Yuritzia Campista Figueroa 163

Capítulo 13
Perfil docente para la percepción de la agresión entre pares
Jesús Nivardo Aguayo Pasos, Fabiola Alejandra Favela Ruiz,
José Ángel Vera Noriega 179

Capítulo 14
Perfiles docentes asociados a dificultades de convivencia, bienestar y salud en el trabajo
Clarisa Mariela Ceballos Duarte, Héctor Manuel Hernández Trejo, Águeda María Quijada Ramos 191

Capítulo 15
Inteligencia emocional en quinto grado de educación primaria: un análisis inferencial de las competencias emocionales
Nirva Valeria Castro Barrera 203

Capítulo 16
Percepciones docentes acerca del trabajo de tres directores con grupo de Telesecundaria Multigrado
Brenda Vanessa García Montaño 215

Capítulo 17
Percepción del proceso de titulación de alumnos universitarios de educación infantil
Rosario Berenice Paredes Espinoza, Irasema Armenta Álvarez, Blanca Yissel Aguilar Borbón, Marlene Félix Montiel 231

Capítulo 18
La actitud, factor determinante para la inclusión a nivel superior
Miguel Ángel Burruel Valencia, Ana Luisa Millán Castro, Raúl Bracamontes del Castillo, José Ángel Vera Noriega 243

Capítulo 19
La percepción de violencia de los alumnos en las escuelas primarias
Iveth Alejandra Cornero Ye, Sergio Molina Ramírez, Ofelia Ceballos Esquer, José Ángel Vera Noriega 255

PRÓLOGO

La investigación como herramienta para el desarrollo profesional, es una postura, más que una acción. Brinda la oportunidad a todos los involucrados en el ámbito educativo, de construir elementos que le permitan llevar a cabo, toma de decisiones basadas en la recolección y análisis de datos provenientes de la realidad.

En la presente obra *La investigación como herramienta para el desarrollo profesional,* el lector encontrará temas los suficientemente interesantes que le provocarán la necesidad de continuar averiguando acerca de las experiencias vividas por este grupo de docentes y directivos, involucrados en los diferentes niveles educativos, desde educación preescolar, hasta la formación docente y preparación universitaria.

Todos y cada uno de ellos, nos presentan la oportunidad de tener en nuestras manos, diversos temas como la función directiva, la enseñanza de contenido, las relaciones interpersonales entre los actores dentro de un aula, la formación de docentes, hasta lo que representa en nuestros días, la educación socioemocional.

Sin duda, observar a través de esta pequeña ventana que nos han abierto hacia sus escenarios de desempeño profesional, nos da la oportunidad de trasladar su experiencia a nuestros propios espacios y anhelos de indagar sobre fenómenos que se gestan y nacen en las entrañas del maravilloso mundo denominado escuela.

Este confluir de mentes y actores vinculados fuertemente, a la mejora profesional de su labor, se generó a partir del esfuerzo de un grupo de directivos y catedráticos del Centro de Estudios Educativos y Sindicales (CEEyS) de la Sección 54 del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE), al visualizar un escenario académico en el marco del Primer Coloquio Internacional

de la institución de posgrados mencionada. En este evento, se compartieron grandes aportaciones sobre política y gestión en educación, en la formación, actualización y profesionalización docente, el uso de las tecnologías de la información y comunicación vinculadas con la educación, el papel de los actores y procesos educativos, así como en el panorama de la evaluación a gran escala.

De este intercambio de ideas, surge el proyecto de un gran líder académico, el Doctor Jesús Bernardo Miranda Esquer, quien de manera generosa se dio a la tarea de conjuntar esfuerzos con los autores de las investigaciones y así construir este maravilloso texto que está en sus manos.

Miranda Esquer, cuenta con una amplia experiencia en educación básica, así como en la participación como docente de posgrados en diversas instituciones; destacando sobre todo, en la docencia, investigación y propagación del conocimiento a través de libros que aportan a los profesores sonorenses, la oportunidad de verse reflejados en la información que surge de la exploración de temáticas propias de la cosmovisión educativa.

Es este pues, un documento en el cual, cada uno de los autores de capítulo, nos comparten los estados del arte que les dieron sustento a sus protocolos de investigación, así como la utilización de metodologías que les permitieron obtener los resultados, que posteriormente nos presentan y dan cuerpo a las conclusiones de cada uno de sus trabajos.

Sin duda, toda respuesta que surge de la curiosidad científica tendrá aportaciones de carácter teórico que darán validez y confiabilidad a los hallazgos, por lo tanto, se construyen paradigmas de intervención que deben compartirse con los colegas docentes. Esta es la única forma que debemos considerar, para mejorar y lograr la excelencia en educación que se manifiesta de manera urgente, para lograr una verdadera transformación en México.

Sigamos en la senda de la preparación para contribuir, desde nuestras trincheras, con la lucha por formar ciudadanos que entreguen lo mejor de sí mismos a su país, pero sobre todo unamos esfuerzos para colaborar en la construcción de seres humanos felices.

Teresita de Jesús Arellano Molina
Subdirectora Académica y Control Escolar del CEEyS

INTRODUCCIÓN

Esta obra colectiva se concibe, a partir de las líneas temáticas que se han propuesto para el I Coloquio Nacional de Investigación Educativa convocado por el Centro de Estudio Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE.

La primera parte del libro recupera los estudios de tres líneas temáticas: 1) Política y gestión; 2) Formación, actualización y profesionalización docente; y, 3) TIC y educación.

La segunda parte presenta las líneas temáticas siguientes: 1) Evaluación a gran escala; y, 2) Actores y procesos educativos.

Los capítulos de la Primera parte del texto que tienes en tus manos, presentan varios estudios que insertos en las líneas temáticas antes mencionadas, comparten sus reflexiones teóricas y hallazgos empíricos.

En el primer capítulo, los colegas Encinas Islas, Gutiérrez Esparza, Sandoval Fernández y Vera Noriega presentan el reporte de investigación titulado "Correlación entre apoyo directivo, eficacia colectiva, esfuerzo y recompensa en manejo de conflictos". En dicho estudio se planteó como objetivo determinar el nivel de correlación bivariada, entre las variables apoyo directivo y eficacia colectiva docente con relación a la percepción de esfuerzo y recompensa en profesores de educación primaria de Sonora, describiendo las características de los perfiles en relación con las variables atributivas.

El capítulo 2, titulado "Prácticas de liderazgo: asesores técnicos pedagógicos, directores y supervisores de educación primaria", es presentado por los académicos Miranda Esquer, Bustos Manzo y Espinoza Valenzuela. El objetivo planteado fue determinar la diferencia en las medias aritméticas de los puntajes de las prácticas de liderazgo de directores, asesores técnicos pedagógicos y supervisores de un sector de educación primaria del estado de Sonora.

En el capítulo 3, las académicas Encinas Islas, Gutiérrez Esparza y Sandoval Fernández, presentaron el reporte titulado: "Estudio correlacional de la inteligencia emocional y prácticas de liderazgo de asesores técnicos pedagógicos". En dicha investigación se planteó como objetivo, determinar la correlación bivariada entre las variables inteligencia emocional y prácticas de liderazgo de asesores técnico pedagógicos de Sonora.

La colega Ortiz Martínez, en el capítulo 4, presentó el texto titulado "Creatividad en expansión". Este aporte presenta el resultado de una experiencia de trabajo extraescolar donde los alumnos de quinto y séptimo semestre, de las diferentes licenciaturas que ofrece la Universidad Pedagógica de Durango (UPD) participaron de una experiencia enfocada a la revaloración de la creatividad aplicada al ámbito educativo.

En el apartado 5, los profesores investigadores Castelo Villaescusa, Martínez Hurtado y Miranda Esquer, presentaron el texto "Percepción de estudiantes normalistas sobre el acompañamiento a distancia". El objetivo del estudio fue describir las percepciones de los estudiantes normalistas de séptimo semestre de la BYCENES, sobre el acompañamiento en la práctica durante la pandemia.

Podemos observar en "Diagnóstico de oportunidades de mejora para docentes de secundaria sin formación pedagógica", capítulo 6, presentado por los académicos Gutiérrez Higuera, Zamudio Figueroa y Robles Isidro donde nos comparten la exploración que realizaron mediante grupos focales de docentes en servicio de educación secundaria. A partir de dicha exploración proponen cinco líneas temáticas para capacitar a docentes sin formación pedagógica, a través de capacitaciones desarrolladas de manera virtual, con el objetivo de construir el perfil de ingreso requerido por la autoridad educativa federal.

Así mismo, en el capítulo 7, se presenta el reporte titulado "Transposición didáctica, cortometrajes y literacidad en estudiantes presilábicos" de los académicos Miranda Esquer, Osuna Arredondo y Ruiz Guzmán. El objetivo alcanzado fue describir y reflexionar sobre el proceso de literacidad del texto fílmico, así como el proceso de transposición didáctica realizado por el docente.

Los colegas Bernal Herrera, Grageda Quijada, López Zamarrón y Munguía Rubio comparten en el capítulo 8, el trabajo titulado "El nivel de competencia tecnológica de profesores de educación primaria: un análisis inferencial". En este apartado se exploran los niveles de competencia en el uso, manejo y conocimiento de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de

los docentes de nivel primaria en diversos contextos de Sonora, argumentando de acuerdo a los datos obtenidos, mediante recolección de un formulario, la relación existente entre género y escolaridad.

En la segunda parte del libro, se presenta el capítulo 9. Es una investigación de los académicos Valenzuela Olivas, Bermúdez Arellano y Miranda Esquer, titulado "Los niveles de desempeño de Lenguaje y Comunicación en estudiantes sonorenses en la prueba PLANEA 2018". En dicho estudio se revisan los resultados de la prueba estandarizada Programa Nacional de la Evaluación de los aprendizajes (PLANEA) 2018, del campo Lenguaje y Comunicación, con el objetivo de determinar la asociación de las variables de tipo personal (edad y sexo) y contextual (tipo de escuela, grado de marginación y tipo de cuadernillo) con los niveles de logro del primer valor plausible de Lenguaje y Comunicación PLANEA 2018, de estudiantes de sexto grado de primaria del Estado de Sonora.

Cabe mencionar que en el capítulo 10, los académicos Cayetano Hernández, Ortega Escobar y Rivera Peinado presentan la investigación titulada "Relación entre el bienestar personal y los indicadores riesgo psicosocial en docentes preescolares". En dicho estudio se analizaron las características de los diferentes conglomerados docentes de educación preescolar con base en las dimensiones del factor modelo desequilibrio esfuerzo-recompensa.

El capítulo 11 de esta obra, se titula "Clima escolar, satisfacción y bienestar local en alumnos de primaria" de las colegas Castillo Velasco, Contreras Grijalva y Valdez Tam. El objetivo del estudio fue estudiar cómo el índice general de violencia percibido por el alumno y el clima escolar, se relacionan con el bienestar local y los dominios de satisfacción en alumnos de primaria según los roles que asume el alumno en el episodio de violencia.

El texto "Análisis cualitativo: construcción de la seriación y clasificación en niños preescolares" se integra en el capítulo 12 de esta obra. Las autoras, Beltrán Pérez y Campista Figueroa, describen en su aportación cómo se construye la seriación y clasificación en alumnos de tercero de preescolar.

En el capítulo 13, los académicos Aguayo Pasos, Favela Ruiz y Vera Noriega exponen el estudio titulado "Perfil docente para la percepción de la agresión entre pares". El objetivo de esta investigación fue describir la percepción de la agresión entre pares a partir de los perfiles de docentes de educación primaria, con base en sus variables personales, de colectivo y de gestión directiva y su relación con las variables de atributo.

El capítulo 14 es presentado por los colegas Ceballos Duarte, Hernández Trejo y Quijada Ramos en el que presentan un estudio titulado "Perfiles docentes asociados a dificultades de convivencia, bienestar y salud en el trabajo".

Castro Barrera, en el capítulo 15, plantea una investigación que titula "Inteligencia emocional en quinto grado de educación primaria: un análisis inferencial de las competencias emocionales". La variable inteligencia emocional, se estudia en el marco de la aplicación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE).

El capítulo 16, "Percepciones docentes acerca del trabajo de tres directores con grupo de telesecundaria multigrado" y es presentado por García Montaño. Este estudio retoma un enfoque cualitativo y busca generar interpretaciones acerca de cómo los docentes perciben el trabajo de su director encargado, en la zona 920 de telesecundarias.

La investigación denominada "Percepción del proceso de titulación de alumnos universitarios de educación infantil" integra el capítulo 17 de esta obra colectiva y es presentada por las colegas Paredes Espinoza, Armenta Álvarez, Aguilar Borbón y Félix Montiel. Aquí se describen las percepciones del proceso de titulación de los alumnos del programa educativo de Licenciatura en Educación Infantil en una universidad del sur de Sonora. El método de estudio es cuantitativo de tipo no experimental, transversal y descriptivo.

El capítulo 18, es presentado por los colegas Burruel Valencia, Millán Castro, Bracamontes del Castillo y Vera Noriega. El texto titulado "La actitud, factor determinante para la inclusión a nivel superior". Se recoge información sobre la actitud que presentan alumnos de nivel superior de diferentes carreras, con la finalidad de analizar y describir la actitud de los alumnos hacia las personas en situación de discapacidad.

La investigación como herramienta para el desarrollo profesional, se ejemplifica en cada uno de los capítulos de esta obra colectiva. Como punto de llegada, se convierte en un nuevo punto de partida para el desarrollo profesional de nuestros egresados del Doctorado en Educación. Que la investigación, como planteaba Stenhouse (1991), siga siendo la base de la enseñanza y permita borrar las fronteras entre los expertos en investigación y los profesores.

Jesús Bernardo Miranda Esquer
Teresita de Jesús Arellano Molina
Coordinadores editoriales

PRIMERA PARTE

Líneas temáticas:

- Política y gestión
- Formación actualización y profesionalización docente
- TIC y educación

CAPÍTULO 1

CORRELACIÓN ENTRE APOYO DIRECTIVO, EFICACIA COLECTIVA, ESFUERZO Y RECOMPENSA EN MANEJO DE CONFLICTOS

Ana Patricia Encinas Islas[1]
Yoko Lizeth Gutiérrez Esparza[2]
Adriana Patricia Sandoval Fernández[3]
José Ángel Vera Noriega[4]

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo determinar el nivel de correlación bivariada entre las variables Apoyo directivo y Eficacia colectiva docente con relación a la percepción de esfuerzo y recompensa en docentes de primaria del estado de Sonora, describiendo las características de los perfiles en relación con las variables atributivas. El diseño de investigación es no experimental, transversal de tipo correlacional, aplicando los instrumentos Escala de Eficacia Colectiva Docente para el Manejo de la Agresión entre Pares; Escala de Apoyo Directivo para el Manejo de la Agresión entre Pares y Cuestionario de Desbalance Esfuerzo Recompensa 8 (DER), a 176 docentes de primarias del estado de Sonora, llevándose a cabo análisis de conglomerados, con el método de K medias, obteniendo dos de éstos, el primero nombrado Mayor equilibrio

1 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE), anapatricxia@gmail.com.
2 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE, yokogutierreze@gmail.com.
3 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE, sandovalf.adriana@gmail.com.
4 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE, avera.tecnoestata@gmail.com.

esfuerzo recompensa, integrado por 97 docentes y el segundo llamado Menor equilibrio, conformado por 79 docentes. Se calcularon las correlaciones bivariadas entre apoyo directivo y eficacia colectiva docente, obteniéndose 0.427 de r de Pearson, lo que permite establecer que existe una correlación positiva débil entre ambas variables, indicando que a mayor apoyo directivo se percibe una mejor eficacia colectiva docente, al presentarse mayor apoyo directivo los docentes se sienten más recompensados y, por tanto a mayor recompensa mejor eficacia colectiva, sin embargo consideran que su esfuerzo no se refleja en la eficacia colectiva docente.
Palabras clave: *eficacia colectiva docente, esfuerzo, recompensa.*

Línea temática
Política educativa y Gestión institucional

Introducción

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el documento *Transformar Nuestro Mundo: Agenda 2030 para el desarrollo sostenible,* plantea en su objetivo 16 promover sociedades pacíficas que faciliten el acceso a la justicia para todos creando instituciones eficaces, responsables e inclusivas (ONU, 2016).

El Informe Delors (UNESCO, 1996), identifica como una necesidad apremiante, establecer acciones para aprender a vivir juntos y aprender a ser. En congruencia el Plan Nacional de Desarrollo[PND] (2013) inicia acciones encaminadas a fomentar ambientes de sana convivencia, a partir del evidente crecimiento de manifestaciones de violencia que según datos del Informe Nacional de Evaluación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), el 69% de las escuelas evaluadas durante el ciclo escolar 2018-2019, perciben como poco favorable el manejo de conflictos: "Sugiriendo fortalecer que el alumnado identifique los beneficios de aprender a afrontar un conflicto sin recurrir a la violencia y elegir en primer lugar la negociación y la mediación como opciones para resolver un conflicto" (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019, p.21).

Para dar respuesta a los criterios educativos señalados en el artículo 16 de la Ley General de Educación (2019) con respecto a la formación humanista e

integral que deberán recibir los alumnos, se requiere que las figuras educativas tengan pleno dominio de habilidades socioemocionales, así como estrategias para el manejo de conflictos. El planteamiento de programas de convivencia a nivel nacional ha movilizado prácticas educativas, estableciendo una corresponsabilidad que coadyuva al fortalecimiento de liderazgo y la eficacia colectiva en atención a los actos de violencia escolar. Es necesario enfocarse en la percepción docente respecto a su trabajo, el esfuerzo empleado y las recompensas obtenidas relacionadas con su eficacia al atender aspectos de convivencia escolar. El apoyo que brinda el directivo escolar en la implementación de estrategias repercute en la eficacia colectiva docente (Bauman y Del Río, 2005).

Una necesidad evidente es el establecimiento de ambientes armónicos que conlleven estrategias para el manejo de conflictos, en respuesta se implementa el Modelo de Gestión Educativa Estratégica para desarrollar un proceso de mejora continua en los centros escolares (SEP, 2010).

La Teoría de desconexión moral de Bandura (2002), plantea que el ser humano emplea diferentes mecanismos para justificar su conducta cuando esta en contra de sus principios morales y éticos, en este proceso de autorregulación, las personas monitorean su conducta y las condiciones bajo las cuales ocurre, la juzgan en relación con sus estandares morales y circunstancias percibidas, y regulan sus acciones por las consecuencias que se aplican a sí mismas.

Por otro lado, Galdames y Arón en el modelo ecológico de Bronfenbrenner, contemplan la violencia como un "fenómeno relacional en el que convergen variables desde lo individual hasta lo macrosocial, en consideración de su presente y de su historia" (2007, p.16).

Las variables de este estudio que se asocian con el manejo de conflictos en la escuela requieren del análisis de la relación de docentes, directivos y alumnado, específicamente la gestión directiva y su relación con las habilidades docentes para enfrentar la violencia escolar.

Eficacia colectiva

La eficacia colectiva, según Bandura (1997) es el conjunto de percepciones que tiene el colectivo en torno a las capacidades de organización y práctica de las

líneas requeridas para alcanzar los logros propuestos, mediante los conocimientos y habilidades de sus integrantes, a través de la coordinación y dinámica de sus interacciones.

Apoyo directivo

Este apoyo puede ser de tipo: a) emocional, involucra hacer sentir al docente incluido en las decisiones relativas al manejo de situaciones de agresión entre estudiantes; b) informacional, consiste en proveer a los maestros de información útil para intervenir en situaciones de conflicto entre estudiantes; o bien, c) instrumental, ayudas directas del director para manejar situaciones de agresión entre estudiantes (Littrell, Billingsley y Lawrence, 1994).

Esfuerzo-Recompensa

Según Siegrist (1996) el modelo Desbalance esfuerzo-recompensa propone que el esfuerzo en el trabajo es parte de un proceso social organizado y cambiante, donde el esfuerzo gastado se percibe en términos de demandas psicológicas y físicas. El esfuerzo aplicado es sustentado por las recompensas, proporcionadas por la sociedad, desde tres sistemas: monetario, estima-oportunidades de ascenso y seguridad laboral.

De acuerdo a lo anterior, Siegrist (1996) plantea dos aspectos a evaluar en este modelo: a) extrínseco (esfuerzo: demandas, obligaciones; recompensas: dinero, estima, oportunidades de ascenso, seguridad laboral); y, b) intrínseco referente al estilo personal de afrontamiento denominado implicación.

Esta relación entre apoyo directivo y el equilibrio de la percepción de esfuerzo y recompensa en la eficacia colectiva docente, es el objeto de estudio de esta investigación, por lo que se plantea: describir las características de los perfiles de los docentes, proponer una solución de análisis de conglomerados para las variables Apoyo directivo, las Percepciones de esfuerzo y recompensa y la Eficacia colectiva docente y medir el nivel de correlación existente entre el Apoyo directivo, las Percepciones de esfuerzo y recompensa y la Eficacia colectiva docente.

Desarrollo

El diseño de investigación es no experimental, transversal y de tipo correlacional, la población corresponde a docentes de educación primaria de sostenimiento público de Sonora. Los criterios de selección de las escuelas son: a) que correspondan al subsistema público, al turno matutino o vespertino; y, b) que se ubique en una colonia con alto número de reportes de violencia. En cada una de las escuelas se obtuvo consentimiento informado y acuerdo para completar cuestionarios.

En las 80 escuelas se entrevistó a un total de 176 docentes distribuidos en siete municipios: Hermosillo (*n*= 45), Navojoa (*n*= 18), Nogales (*n*= 26), Cajeme (*n*= 17), Guaymas (*n*= 50) y Caborca (*n*= 20). Correspondiendo el 49.4% a población femenina y 50.6% masculina, 20.5% de turno vespertino y 79.5% matutino.

Se aplicó la escala de eficacia colectiva para el Manejo de la agresión entre pares, adaptación de la escala de Skaalvik y Skaalvik (2007) que mide la percepción de los docentes sobre la capacidad que tiene el equipo escolar y él mismo, para manejar las situaciones de agresión entre pares, conformado por siete reactivos tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van de Nunca a Siempre.

Escala de apoyo directivo para el Manejo de la agresión entre pares, se adaptó la escala de Littrell, Billingsley y Lawrence (1994) para medir la percepción del docente sobre los comportamientos del director que le ayudan a manejar la agresión entre pares. El instrumento conformado por 16 ítems que miden los tres tipos de apoyo, en escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde Totalmente en desacuerdo hasta Totalmente de acuerdo.

Cuestionario Desbalance Esfuerzo-recompensa 8 (DER) de Siegrist (2003), adaptado por Robles, Fernández, Hernández, Cueto y Rancaño (2003), el cual dispone información sobre el esfuerzo y las recompensas en el trabajo y las características personales de cómo se afrontan esas demandas y desafíos, consta de tres partes; en la primera, se recogen datos sociodemográficos del trabajador; la segunda parte, comprende 17 ítems que dan información de la apreciación del trabajador acerca de su situación laboral referente al esfuerzo y la recompensa profesional; y la tercera, parte esta constituida por seis ítems

que miden el grado de implicación vivido por el trabajador en su puesto, en conjunto 23 ítems, con respuestas que van desde Totalmente en desacuerdo a Totalmente de acuerdo.

Resultados

Se analizaron conglomerados a través del método de K medias para la muestra, seleccionando la solución con dos conglomerados donde el primero lo integran 97 docentes, los cuales presentan mayores puntajes en las variables Eficacia colectiva docente, Apoyo directivo, Esfuerzo y recompensa; al cual se le nombra "Mayor equilibrio esfuerzo-recompensa" al ser la variable con mayor puntaje en dicho conglomerado.

El segundo, lo integran 79 docentes que presentan niveles bajos en las variables eficacia colectiva docente, apoyo directivo, esfuerzo y recompensa, se denomina "Menor equilibrio". Los conglomerados se establecen en la tabla 1. La solución requirió 16 iteraciones, el ANOVA indica que la variable con mayor poder clasificatorio fue Recompensa 172.085, siguiendo Esfuerzo con 43.613 y después Apoyo directivo con 33.566. En ningún caso las desviaciones estandar de los centroides fueron mayores a 3.0.

Tabla 1. Resultados de Análisis de conglomerados, variables: eficacia colectiva docente, apoyo directivo, esfuerzo y recompensa.

Variable	Mayor equilibrio	Menor equilibrio
Apoyo directivo	4.55	3.94
Eficacia Colectiva docente	4.35	3.99
Esfuerzo	3.11	3.80
Recompensa	3.50	2.21

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la comparación con tablas cruzadas se presentan en la tabla 2, ninguna comparación fue estadísticamente significativa con la prueba Chi cuadrada.

Tabla 2. Resultados de la comparación con tablas cruzadas

	Sexo					Edad					Estado civil				
	Hombre		Mujer		T	De 18 a 40		Mayor de 40		T	Con pareja		Sin pareja		T
Mayor equilibrio	55	31.3%	42	23.9%	97	46	26.1%	51	29%	97	70	39.8%	27	15.3%	97
Menor equilibrio	34	19.3%	45	25.6%	79	45	25.6%	34	19.3%	79	55	31.3%	24	13.6%	79
Porcentaje		55.1%		44.9%	100%		51.7%		48.3%	100%		71.1%		28.9%	100%
	Horas de trabajo semanal					Contrato					Formación				
	De 0 a 30		Más de 30		T	Si		No		T	Licenciatura		Posgrado		T
Mayor equilibrio	78	44.3%	19	10.8%	97	90	51.1%	7	4.0%	97	65	37.1%	32	18.3%	97
Menor equilibrio	63	35.8%	16	9.1%	79	73	41.5%	6	3.4%	79	55	31.4%	23	13.1%	78
Porcentaje		80.1%		19.9%	100%		92.6%		7.4%	100%		68.5%		31.4%	99.9%
	Años de experiencia					Años en la escuela					Años en el grado actual				
	De 0 a 20		Más de 20		T	De 0 a 10		De 11 a 30		T	De 0 a 10		De 11 a 30		T
Mayor equilibrio	61	34.7%	36	20.5%	97	67	38.1%	30	17.0%	97	83	47.2%	14	8.0%	97
Menor equilibrio	54	30.6%	25	14.2%	79	55	31.3%	24	13.6%	79	71	40.3%	8	4.5%	79
Porcentaje		65.3%		34.7%	100%		69.4%		30.6%	100%		87.5%		12.5%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Se realizaron correlaciones con las variables: Eficacia colectiva docente, Apoyo directivo, Esfuerzo y recompensa; utilizando la prueba *r* de Pearson con significancia 0.05.

Tabla 3. Correlaciones de las variables eficacia colectiva docente, apoyo directivo, esfuerzo y recompensa.

Variables		Esfuerzo	Recompensa	Apoyo directivo	Eficacia colectiva docente
Esfuerzo	Correlación de Pearson	1	-.204**	-.067	-.154*
Recompensa	Correlación de Pearson	-.204**	1	.222**	.240**
Apoyo Directivo	Correlación de Pearson	-.067	.222**	1	.427**
Eficacia colectiva docente	Correlación de Pearson	-.154*	.240**	.427**	1

Fuente: Elaboración propia.

Esfuerzo y recompensa presentan una correlación de -0.204 negativa muy débil, la relación es inversamente proporcional, presentándose un nivel de significancia de 0.007. Los docentes perciben que un aumento en el esfuerzo se relaciona con una disminución de la percepción de la recompensa. Esfuerzo y apoyo directivo muestran una correlación de -0.067, indicando que no existe correlación entre las variables. Esfuerzo y eficacia colectiva docente cuentan con una correlación de -0.154 negativa muy débil, la relación es inversamente proporcional y su nivel de significancia es de 0.041.

El puntaje de la prueba recompensa se contrastó con esfuerzo, apoyo directivo y eficacia colectiva docente. En el factor de recompensa y apoyo directivo se presenta correlación 0.222 positiva débil, la relación es directamente proporcional y su nivel de significancia es de 0.003. En esta correlación los docentes perciben que al presentarse mayor apoyo directivo se sienten más recompensados. Recompensa y eficacia colectiva docente presentan una correlación de 0.240 positiva débil, la relación es directamente proporcional y su nivel de significancia es de 0.001. En esta correlación los docentes perciben que a mayor recompensa mejor eficacia colectiva docente.

El puntaje de apoyo directivo y eficacia colectiva docente resultó con una correlación positiva débil 0.427, siendo esta puntuación la más significativa con una significancia de 0.000, lo cual indica que a mayor apoyo directivo se percibe una mejor eficacia colectiva docente.

Conclusiones

En las características de los perfiles en relación con las variables atributivas de los docentes se encontró que en ambos conglomerados la concentración de sujetos esta en el rango de edad mayor a 40 años, la mayoría no tiene pareja, laboran en el rango de 0 a 30 horas, y mayormente, cuentan con plaza. En nivel de formación la licenciatura es la más recurrente. La mayor concentración de docentes se ubica de 0 a 20 años de servicio, su permanencia en el centro de trabajo y los años de experiencia en el grado escolar es de 0 a 10 años.

Se determinó que entre las variables Apoyo directivo y Eficacia colectiva docente con relación a la Percepción de esfuerzo y recompensa, el factor eficacia colectiva docente resultó con una correlación positiva débil 0.427, siendo esta puntuación la más significativa con una significancia de 0.000, lo cual indica que a mayor apoyo directivo se percibe una mejor eficacia colectiva docente.

En el nivel de correlación entre las percepciones de esfuerzo y recompensa respecto a eficacia colectiva, los docentes perciben que su esfuerzo no es recompensado, el apoyo que brinda el director no es proporcional a su esfuerzo, ya que al presentarse mayor apoyo directivo se sienten más recompensados y a mayor recompensa mejora su eficacia colectiva. El desbalance entre esfuerzo y recompensa: alto esfuerzo y baja recompensa, vulnera la reciprocidad, generando estrés en el individuo (Siegrist, 1996).

Los docentes consideran que su percepción de esfuerzo no se relaciona con la solidaridad e integración del colectivo docente, es decir su esfuerzo puede ser alto sin embargo no implica que el colectivo sea más eficaz. Los conjuntos de las eficacias individuales no son suficientes para constituir la eficacia de un equipo (Bandura, 1997). Este hallazgo se considera útil para generar estudios a futuro que pudieran brindar mayor conocimiento sobre este tema.

Referencias bibliográficas

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Nueva York, NY, E.U.: Worth Publishers.

Bandura, Albert (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency Stanford University, USA, *Journal of Moral Education, 31*(2).

Bauman, S., & Del Río, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the Unites States and the United Kingdom. *School Psychology International, 26*(4), 428-442.

Galdames, S., & Arón, A. (2007). Construcción de una escala para medir creencias legitimadoras de violencia en la población infantil. *Psykhe, 168*(1), 15-25. Doi: 10.4067/S0718-22282007000100002.

Ley General de Educación (2019). Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. Ciudad de México. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf.

Littrell, P., Billingsley, B., & Lawrence, H. (1994). The effects of principal support on special and general educator's stress, job satisfaction, school commitment, health and intent to stay in teaching. Remedial and SpecialEducation, 15(5), 297-310.

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2016). La Agenda 2030, transformando nuestro mundo. 18 de marzo 2020, de Naciones Unidas México Sitio web: http://www.onu.org.mx/la-agenda-2030-transformando-nuestro-mundo/.

Robles, M., & Fernández-López, J.; Hernandez, R., & Cueto-Espinar, A., & Rancaño, I., & Siegrist, J. (2003). Evaluación del estrés laboral en trabajadores de un hospital público español. Estudio de las propiedades psicométricas de la versión española del modelo «Desequilibrio Esfuerzo-Recompensa». Medicina Clínica-MED CLIN. 120. 652-657. 10.1157/13047317.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Módulo I.* (2da ed.). Ciudad de México: SEP.

Siegrist, J. (1996). Adverse Health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational health Psychology, 1*(1), 27-41.

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611-625.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO.

CAPÍTULO 2

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO: ASESORES TÉCNICOS PEDAGÓGICOS, DIRECTORES Y SUPERVISORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Jesús Bernardo Miranda Esquer[1]
Loira Andrey Bustos Manzo[2]
Korina Isabel Espinoza Valenzuela[3]

Resumen

El objetivo del presente reporte de investigación es determinar la diferencia en las medias aritméticas de los puntajes de las prácticas de liderazgo de Directores, Asesores técnicos pedagógicos y Supervisores de un sector de educación primaria del estado de Sonora. El muestreo es de sujetos tipo. La presente investigación por su finalidad es básica, por su alcance temporal, seccional; por su profundidad, explicativa; por sus fuentes, primaria; y por su naturaleza, empírica. El diseño de investigación es no experimental y transversal. El instrumento aplicado fue el Leadership Practices Inventory (LPI) de Kouzes y Posner (2010), adaptado por Miranda, Galván y Valenzuela (2015) el cual reporta una consistencia interna de 0,934 que se compone por 30 items, en escala tipo Likert, cuyos valores de respuesta van de 1 a 5, en los que 1 equivale a nunca y 5 a siempre. Los sujetos

1 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE, Hermosillo, Sonora, mirandaesquer72@hotmail.com.
2 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE, Hermosillo, Sonora, loira_andrey@hotmail.com.
3 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE, Hermosillo, Sonora, korinaiev87@gmail.com.

investigados fueron 47 asesores técnicos pedagógicos, directores y supervisores de Sonora (México). Se realizó un análisis de medias aritméticas, así como un Análisis de Varianza de un factor (ANOVA), con una prueba *post hoc* de Turkey. A partir de los análisis realizados se establece que la práctica con media aritmética más baja es la de desafiar el proceso, mientras que la práctica de liderazgo más alta es habilitar a otros para actuar. Se determina también, que no existen diferencias significativas en las medias aritméticas de las prácticas de liderazgo planteadas por Kouzes y Posner (2010) de los grupos contrastados.
PALABRAS CLAVE: *liderazgo, directores, cambio educacional.*

LÍNEA TEMÁTICA
Política educativa y gestión institucional

INTRODUCCIÓN

Desde un planteamiento micropolítico, el liderazgo implica una capacidad de interlocución con los distintos actores del colectivo escolar, la construcción de una visión de futuro y, al mismo tiempo, dominar y unir al colectivo (Ball, 1994).

Recuperando la perspectiva del liderazgo transformacional, para Kouzes, J. y Posner, B. (2010) los líderes deben ser capaces de planear, ejecutar y consolidar proyectos con una visión clara y colectiva de las metas institucionales. En el presente estudio, centramos el análisis en tres líderes que colaboran en la zona escolar: directores, asesores técnicos pedagógicos y supervisores.

Los líderes involucrados en la presente investigación deben cumplir con ciertas características acordes a la función y a la normatividad vigente; es así como los directivos de educación básica deben desempeñarse, recuperando varios aspectos de la tarea directiva: principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana; construcción de una cultura escolar centrada en equidad, inclusión, interculturalidad y excelencia; organización escolar para la formación integral de niñas, niños y adolescentes; corresponsabilidad escolar (SEP, 2019).

Los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) orientan su tarea en cuatro dominios: a) principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana; b) conocimiento de las prácticas de las maestras y los maestros; c) favorecer y

mejorar las prácticas de maestras y maestros; y, d) colaborar con la supervisión de zona escolar y propiciar la vinculación entre escuelas y familias, comunidades e instancias de apoyo (SEP, 2020).

Los supervisores, centran su tarea en cuatro dominios, los cuales se mencionan enseguida: principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana; conocimiento de las políticas educativas vigentes; favorecer la transformación de las prácticas pedagógicas y de gestión; vincula con autoridades educativas, diferentes instancias de apoyo, comunidades y familias (SEP, 2019).

Reflexionando desde Kouzes y Posner (2010) estos líderes antes descritos, para ser exitosos, deben poseer cinco características: a) desafiar el proceso; b) inspirar una visión compartida; c) habilitar a otros para actuar; y, c) servir de modelo y brindar aliento.

Miranda, J.B. y Miranda, J.F. (2013) exploraron la relación causa-efecto de las variables sexo, edad, tipo de contratación, antigüedad en el puesto y área de adscripción, sobre las prácticas de liderazgo de los académicos de una institución de educación superior de Navojoa, Sonora. Se calcularon correlaciones bivariadas de los factores que integran el Inventario de Prácticas de Liderazgo (LPI). El diseño de la investigación fue de tipo no experimental, transversal y correlacional. El instrumento aplicado fue el Leadership Practices Inventory (LPI) de Kouzes y Posner (2010). Para establecer las relaciones causales se emplearon modelos de análisis de varianza (ANOVA) y el estadístico F de Fisher, mientras que para establecer las correlaciones bivariadas entre los factores del instrumento se aplicó el estadístico Rho de Spearman. Los sujetos fueron 57 académicos, 21 hombres y 36 mujeres. No se realizó ningún tipo de muestreo, debido a que la muestra fue la población a estudiar.

Dentro de las conclusiones del estudio se plantearon las siguientes: las variables independientes no presentaron una relación estadísticamente significativa con la variable dependiente y los factores del instrumento presentaron una correlación bivariada positiva.

Por su parte, Miranda, Galván y Valenzuela (2015) presentaron un estudio sobre las prácticas de liderazgo predominantes de los directores estatales y particulares de educación primaria de Sonora. Retomaron un diseño no experimental, transversal y descriptivo. El instrumento aplicado fue el Leadership Practices Inventory (LPI) de Kouzes y Posner (2010), con una modificación en la

escala de respuestas (0,934 de alfa de Cronbach). Los sujetos investigados fueron 290 directores de educación primaria de Sonora, 93 hombres y 197 mujeres.

Se realizó un análisis de frecuencias y de medias para determinar las prácticas de liderazgo dominantes en los sujetos investigados. Dentro de las conclusiones resaltaron las siguientes: los directores sonorenses investigados son noveles en el puesto, con un máximo de cinco años de servicio. Es decir, el director sonorense se instala en la certidumbre, ya que la práctica de liderazgo desafía el proceso, la cual presenta una media más baja.

El objeto de estudio son las prácticas de liderazgo en directores, ATP y supervisores integrantes de un sector de primarias estatales del estado de Sonora. A partir de la constitución de dicho objeto, se tienen a bien plantear las siguientes preguntas de investigación e hipótesis.

Preguntas de investigación

- ¿Qué prácticas de liderazgo presentan las medias aritméticas más bajas?
- ¿Qué prácticas de liderazgo presentan las medias aritméticas más altas?
- ¿Existen diferencia significativa en las medias aritméticas de las prácticas de liderazgo de Directores, Asesores técnicos pedagógicos y Supervisores?

Hipótesis

H1: Existen diferencias significativas en las medias aritméticas de las prácticas de liderazgo de Directores, Asesores técnicos pedagógicos y Supervisores.

Objetivos

Determinar la diferencia en las medias aritméticas de los puntajes de las prácticas de liderazgo de Directores, Asesores técnicos pedagógicos y Supervisores.

Desarrollo

Es importante mencionar que Kouzes y Posner (2010) afirman que las prácticas de liderazgo consisten en: a) desafiar el proceso; b) inspirar una visión compartida; c) habilitar a otros para actuar; d) servir de modelo; y, d) brindar aliento.

- *Desafiar el proceso* el líder asume riesgos. Este desafío implica un papel activo del líder para incidir en el curso de los acontecimientos. Dicho desafío lo entienden los autores hacia el mismo sistema que contiene a la organización. *Desafiar el proceso,* es una práctica que mantiene en una dinámica permanente a los líderes, para establecer un trayecto definido. Esta práctica esta vinculada a la innovación (cambios micro de fondo).
- *Inspirar una visión compartida* en donde confluye la sinergia del colectivo. Esta visión es compartida, en tanto recupera las expectativas de los seguidores, sobre el tipo de escuela a construir.
- *Habilitar a otros para actuar* es otra práctica de liderazgo, que es necesario desarrollar para lograr transformar las instituciones. No se concibe el habilitar a otros para actuar, sin el esfuerzo descentralizador de la autoridad y el poder. Horizontalizar el organigrama y distribuir el poder y la autoridad son premisas necesarias en este proceso de habilitar en la actuación.
- *Servir como modelo* a los seguidores, es otra práctica de liderazgo que permite generar avances territoriales en los movimientos de innovación. Siendo un referente para los seguidores, el líder debe tener claro los objetivos de la tarea a emprender, para traducirlos en guías de acción concretas a los seguidores en cada una de sus áreas de trabajo.
- *Brindar aliento* es otra característica de los líderes transformadores, para que los seguidores se mantengan en actividad constante en la consecución de los fines de la organización. Es importante retroalimentar permanentemente las acciones que se realizan a favor de los objetivos de la tarea. La frustración es una posibilidad que desanima a los colectivos docentes, de ahí la importancia de retroalimentar de manera empática los avances que se van logrando.

Método

El método y diseño del estudio es no experimental (Kerlinger y Lee, 2002). A partir de la tipología de Sierra (2005), la presente investigación por su finalidad es básica, por su alcance temporal es seccional, por su profundidad es explicativa, por sus fuentes es primaria y por su naturaleza es empírica. Los sujetos del estudio son 6 ATP, 36 directores y 5 supervisores de un sector educativo de primarias estatales de Sonora. El muestreo fue el de sujetos tipo. El instrumento aplicado fue la adaptación de Miranda, Galván y Valenzuela (2015) del Leadership Practices Inventory (LPI), el cual reporta un 0,934 de alfa de Cronbach; el cual se compone por 30 items, en escala tipo Likert, cuyos valores de respuesta van de 1 a 5, en los que 1 equivale a nunca y 5 a siempre. El estadístico de prueba empleado para determinar la diferencia estadística en las medias aritméticas de los grupos contrastados, fue el Análisis de Varianza de un factor (ANOVA).

El procedimiento del estudio, se describe enseguida:

- Se aplicó vía electrónica el Leadership Practices Inventory (LPI), por Google formularios.
- Se generó la base de datos en *Statistical Packageforthe Social Sciences* (SPSS) vr. 23.0.
- Se exportó la celda Excel generada por Google formularios.
- Se realizaron los cálculos estadísticos descriptivos e inferenciales para resolver las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos del estudio.

Resultados y discusión

Tabla 1. Presenta análisis de medidas aritméticas de las cinco prácticas de liderazgo en los sujetos.

Puesto de trabajo		Servir de modelo	Inspirar una visión compartida	Desafiar el proceso	Habilitar a otros para actuar	Brindar aliento
ATP	Media	18.00	18.33	17.83	21.00	20.33
	N	6	6	6	5	6
	Desviación estandar	2.280	3.011	2.787	1.225	2.160
Director	Media	21.14	20.17	19.03	22.14	21.14
	N	36	36	36	36	36
	Desviación estandar	2.598	3.791	4.450	4.030	4.135
Supervisor	Media	18.20	17.80	16.00	22.20	20.20
	N	5	5	5	5	5
	Desviación estandar	3.033	2.168	3.240	1.304	2.387
Total	Media	20.43	19.68	18.55	22.02	20.94
	N	47	47	47	46	47
	Desviación estandar	2.865	3.624	4.216	3.612	3.761

Fuente: Elaboración propia.

En las cinco prácticas de liderazgo de Kouzes y Posner (2010) la *media aritmética más baja* coincide en los tres tipos de actores en la práctica *desafiar el proceso.* La media aritmética de esta práctica de liderazgo, es menor conforme se asciende en la estructura organizacional (directores con una media de 19.03; ATP con una media de 17.83 y supervisores con una media aritmética de 16). Asumir el riesgo, promover y acompañar movimientos de innovación, enfrentar la incertidumbre y estimular el cambio educativo; son rasgos inherentes a esta práctica de liderazgo.

Otras prácticas de liderazgo con medias aritméticas bajas son *servir de modelo* (en el caso de los ATP) e *inspirar una visión compartida* (en el caso de los directores y supervisores).

La *media aritmética más alta* en los tres tipos de actores es coincidente de nueva cuenta. *Habilitar a otros para actuar* es la práctica de liderazgo que todos los participantes puntúan más alto. En esta práctica, los aspectos que se relacionan son: esquemas colaborativos de actuación, confianza mutua, respeto y empoderamiento de los colectivos.

Otra práctica de liderazgo con media aritmética alta es *brindar aliento*, coincidente en los ATP, Directores y Supervisores.

En la tabla 2, se presenta el análisis de varianza de un factor (ANOVA) para establecer si las diferencias entre las medias aritméticas de los distintos grupos (ATP, Directores y Supervisores) es estadísticamente significativa.

En la tabla 2 se presentas los puntajes globales de las prácticas de liderazgo de los ATP, Directores y Supervisores.

Tabla 2. Análisis descriptivo del puntaje global de las prácticas de liderazgo.

	N	Media	Desviación estandar	Error estandar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
ATP	6	95.17	7.731	3.156	87.05	103.28	85	104
Director	36	103.61	12.034	2.006	99.54	107.68	66	120
Supervisor	5	94.40	8.355	3.736	84.03	104.77	81	104
Total	47	101.55	11.702	1.707	98.12	104.99	66	120

Fuente: Elaboración propia.

La media aritmética más baja es la de los Supervisores (94.40), mientras que la media aritmética más alta es la de los Directores (103.61). La desviación estandar más baja es la de los ATP (7.731), mientras que la de los Directores presenta una desviación estandar mayor (12.034). El puntaje mínimo y máximo esta en el grupo de Directores. En la tabla 3, se presenta el análisis de varianza de un factor (ANOVA) para establecer si las diferencias entre las medias aritméticas de los distintos grupos (ATP, Directores y Supervisores) es estadísticamente significativa.

Tabla 3. Análisis de Varianza de las prácticas de liderazgo.

	Suma de Cuadrados	*Gl*	Media cuadrática	*F*	Sig.
Entre grupos	653.028	2	326.514	2.544	.090
Dentro de grupos	5646.589	44	128.332		
Total	6299.617	46			

Fuente: Elaboración propia.

Al revisar la significancia de .090, el cual es mayor a 0.05, por lo que las diferencias entre las medias aritméticas no son significativas.

En las tablas 4 y 5, se presentan la prueba *post hoc* de Tukey, para revisar las diferencias entre las medias aritméticas de cada uno de los grupos (ATP, Director y Supervisor).

Tabla 4. Prueba *post hoc* de Tukey.

(I) Puesto de trabajo	(J) Puesto de trabajo	Diferencia de medias (I-J)	Error estandar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
ATP	Director	-8.444	4.995	.220	-20.56	3.67
	Supervisor	.767	6.860	.993	-15.87	17.40
Director	ATP	8.444	4.995	.220	-3.67	20.56
	Supervisor	9.211	5.407	.215	-3.90	22.32
Supervisor	ATP	-.767	6.860	.993	-17.40	15.87
	Director	-9.211	5.407	.215	-22.32	3.90

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Subconjuntos homogéneos. HSD Tukey[a,b]

		Subconjunto para alfa = 0.05
Puesto de trabajo	*N*	1
Supervisor	5	94.40
ATP	6	95.17
Director	36	103.61
Sig.		.262

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.
a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 7.606.
b. Los tamaños de grupo no son iguales.
c. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo.
d. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Fuente: Elaboración propia.

Al revisar la significancia en los distintos grupos, todos los valores presentados en la tabla anterior son mayores a 0.05, por lo que, se confirma nuevamente que no existen diferencias significativas en las medias aritméticas de los distintos grupos contrastados.

Conclusiones

A partir de los datos analizados se establecen las siguientes conclusiones:

Se ha alcanzado el objetivo del estudio y se han resuelto las preguntas de investigación.

La práctica de liderazgo *desafiar el proceso* presenta la media aritmética más baja. Al ascender en la estructura organizacional esta práctica de liderazgo observa una disminución en su media aritmética.

La práctica de liderazgo *habilitar a otros para actuar* observa la media aritmética más alta.

Finalmente, se determina que no existen diferencias significativas entre las medias aritméticas de los puntajes de las prácticas de liderazgo en los grupos contrastados (ATP, Directores y Supervisores).

El liderazgo en este estudio, no esta en función del puesto directivo.

Referencias bibliográficas

Ball, S. (1994). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Madrid, España: Ed. Paidós.

Kerlinger, F., & Lee, H. (2002*). Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales.* México: McGrawHill.

Kouzes, J., & Posner, B. (2010). *El desafío del liderazgo: cómo obtener permanentemente logros extraordinarios*. Buenos Aires: Garnica.

Miranda, J., Galván, A., & Valenzuela, P. (2015). *Análisis exploratorio de las prácticas de liderazgo de los directores de escuelas primarias del estado de Sonora.* Chihuahua, México: COMIE.

Miranda, J.B., & Miranda, J.F. (2013). Prácticas de liderazgo en el personal docente de una institución de educación superior de Navojoa, Sonora. *Revista Investigación y gestión organizacional, I*(2), 73-81, julio-diciembre 2013, Bogotá, Colombia: UNITEC.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2019). Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2020). *Perfil profesional, criterios e indicadores para personal con funciones de asesoría técnica pedagógica.* México: Autor.

Sierra, R. (2005). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid, España: Paraninfo.

CAPÍTULO 3

ESTUDIO CORRELACIONAL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DE ASESORES TÉCNICOS PEDAGÓGICOS

Ana Patricia Encinas Islas[1]
Yoko Lizeth Gutiérrez Esparza[2]
Adriana Patricia Sandoval Fernández[3]

Resumen

Esta investigación plantea como objetivo determinar la correlación bivariada entre las variables Inteligencia emocional y Prácticas de liderazgo de Asesores Técnico Pedagógicos del estado de Sonora. El diseño es no experimental y correlacional. Los instrumentos aplicados fueron, el Leadership Practices Inventory (LPI) de Kouzes y Posner (2010), adaptado por Miranda, Galván y Valenzuela (2015) el cual reporta un alfa de Cronbach de 0.934 y la prueba de Inteligencia Emocional de Sterrett (2012) adaptado por Miranda, J. (2019) con un alfa de cronbach de 0.890. Los sujetos investigados fueron 19 Asesores Técnico Pedagógicos del Sector III del sistema de primarias estatales. Se calcularon las correlaciones bivariadas entre la inteligencia emocional y las prácticas de liderazgo, obteniéndose un 0.591 de r de Pearson, estableciendo la existencia

1 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora, anapatricxia@gmail.com.
2 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE, Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora, ylge_7@hotmail.com.
3 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE, Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora, sanferadrianap@gmail.com.

de una correlación positiva media. Se realizaron cálculos de correlaciones bivariadas entre las variables de estudio y los factores que las componen. En todos los cálculos se pueden determinar correlaciones positivas que van de débiles a medias; concluyendo que al mejorar la inteligencia emocional de los líderes transformacionales —en este estudio, encarnados en los asesores técnicos pedagógicos—, sus prácticas de liderazgo observarán la misma tendencia.
PALABRAS CLAVE: *inteligencia emocional, liderazgo, asesoría.*

LÍNEA TEMÁTICA 3
Política Educativa y Gestión Institucional

INTRODUCCIÓN

Dentro de los estudios de liderazgo, una nueva vertiente de búsqueda es reflexionar los atributos de los líderes, con otras variables personales, como en este caso la inteligencia emocional.

En América Latina se han realizado muy pocos estudios acerca del liderazgo y de la inteligencia emocional y, muchos menos, acerca de la relación existente entre ellos (Zárate y Matviuk, 2012, p.91), lo cual representa una debilidad en los sistemas de educación. Cabe mencionar que los líderes educativos son modelos a seguir para los integrantes de la estructura escolar donde laboran, responsables de conocer y coordinar las propuestas de educación socioemocional que los docentes deberán aplicar con los estudiantes, por lo que la apropiación de estas competencias no son exclusivamente para los actores frente a grupo; sino que todos los integrantes de la red escolar deben ser parte de este proceso continuo y permanente.

Parte fundamental de la estructura escolar es la función de asesoría técnico pedagógica que se desarrolla en el marco del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas de Educación Básica, en el Sistema Educativo Mexicano; cuyos objetivos están encaminados a la mejora de las prácticas docentes y transformación de los centros escolares.

Según Sterrett (2002) estas prácticas de asesoría y acompañamiento tienen sus antecedentes en técnicas de *counseling*, fundamentadas en la capacidad de

resolver problemas partiendo de clarificación de pensamientos y sentimientos, por ende, es importante fortalecer la inteligencia emocional en las figuras educativas que ejercen estas funciones.

Pocas investigaciones abordan la función de asesoría pedagógica, sobre todo aquéllas que planteen inteligencia emocional y liderazgo, ya que esta figura no se ha relacionado con la de un líder, a diferencia de la función directiva y supervisora.

Diversos documentos normativos hacen referencia a características, cualidades y actitudes del Asesor Técnico Pedagógico (ATP), tales como los lineamientos generales del Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las escuelas en educación básica (2020) y los Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnico pedagógica, director y supervisor escolar (2020), este último hace referencia en su dominio I al desarrollo de la función con habilidades y actitudes que están estrechamente relacionadas con las dimensiones de inteligencia emocional propuestas por Sterrett (2012), entre las cuales se destacan: la responsabilidad en la dimensión de autoconfianza; las habilidades de organización y apertura en la dimensión de autocontrol; escucha activa, respeto, mediación y diálogo en la dimensión competencia social.

El objeto de estudio es la relación de la inteligencia emocional y las prácticas de liderazgo de los ATP, por lo que se plantean las preguntas de investigación: ¿Existe correlación entre la inteligencia emocional de los ATP del Sector III Estatal y sus prácticas de liderazgo? y ¿Qué factores de la inteligencia emocional se relacionan con las prácticas de liderazgo? Planteando la comprobación de las hipótesis:

- A mayor inteligencia emocional mejores prácticas de liderazgo.
- A mejor práctica de liderazgo mayor inteligencia emocional.

Desarrollo

La Inteligencia Emocional fue concebida por primera vez por Mayer y Salovey, tomando como marco la propuesta de inteligencias múltiples de Howard Gardner (1993), éstos plantearon una inteligencia que se distinguía de las demás por

la habilidad de percibir, evaluar y expresar emociones, generar sentimientos que favorezcan el pensamiento, comprender las emociones y el conocimiento emocional y regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997).

Este término fue popularizado, por D. Goleman (1995) con la publicación de su obra *Inteligencia Emocional*, que expone cinco competencias: conocimiento de las propias emociones, capacidad de controlarlas, capacidad de motivarse uno mismo, reconocimiento de las emociones ajenas y control de las relaciones. La inteligencia emocional engloba el control de los sentimientos y su adecuación al momento y situación, su subordinación a un objetivo, la empatía y el arte de gobernar las relaciones para el liderazgo y eficacia interpersonal.

Son varios los autores que han realizado investigaciones y modelos en los últimos treinta años con referencia a este tema y su impacto en la formación integral de los individuos, así como en el bienestar personal, social y éxito laboral. Muestra de ello, es la investigación longitudinal realizada por Walter Mischel, en la Universidad de Stanford (1972) con un grupo de alumnos preescolares; evidenciando que los individuos que carecen de estrategias que les permitan tolerar las frustraciones, esperar a la gratificación inmediata y fortalecer la fuerza de voluntad, son más propensos a generar actitudes de riesgo, presentar problemas de carácter social y profesional.

En este sentido, Emily Sterrett (2002) manifiesta el término de Inteligencia Emocional como el conjunto de destrezas de gestión de personal y destrezas sociales que nos permiten triunfar en el puesto de trabajo y en la vida en general.

Resulta ineludible que los actores escolares encargados de prestar, asesorar, guiar, dirigir y supervisar el servicio educativo, sean emocionalmente inteligentes, al fungir como autoridades y líderes, requieren de competencias tales como la regulación emocional, empatía, perseverancia, motivación, resolución de problemas, toma de decisiones y cumplimiento de metas establecidas.

Como asevera Alarcón (2017) en las instituciones escolares, los factores emocionales determinan el óptimo logro en el desempeño de las actividades profesionales. La diversidad esta presente en estas organizaciones, lo cual implica el establecimiento de relaciones cordiales, que evidencian los principios de la Inteligencia Emocional.

En las prácticas de liderazgo Kouzes y Posner (2010), afirman que los líderes observan cinco características: desafiar el proceso, inspirar una visión compartida, habilitar a otros para actuar, servir de modelo y brindar aliento. Estas se concretan en prácticas impactando en su entorno social.

Estudios más recientes, por ejemplo, el realizado por Evans en Perú a directivos escolares, expone cómo no ejercen liderazgo transformacional y su nivel de inteligencia emocional bajo es inadecuado para la responsabilidad que se les exige. Gracias a los resultados, se pudo concluir que los directivos se auto asignaron altas puntuaciones en los factores de Liderazgo, y por ello en la mayoría de los casos, sus docentes no tuvieron la misma percepción sobre su desempeño (Evans, 2015).

Por su parte, Zárate y Matviuk (2012) coinciden en que la inteligencia emocional es primordial para ejercer un liderazgo efectivo. Los líderes que utilizan la inteligencia emocional pueden liderar más eficientemente sus grupos de trabajo. De esta manera, establecieron una relación entre edad, género, nivel educativo y años de experiencia en manejo de personal con el desarrollo de la inteligencia emocional y prácticas de liderazgo.

Sterrett (2002) plantea seis componentes de la inteligencia emocional. En la tabla 1, se describen y caracterizan cada uno de ellos.

Tabla 1. Componentes de la Inteligencia Emocional según Sterret (2002).

Componente	Descripción
Autoconciencia	Tener una profunda comprensión de las emociones propias, fortalezas, debilidades, limitaciones, necesidades e impulsos; evaluarse a sí mismo de forma realista; trazarse metas reales y tomar decisiones con mayor certeza.
Autoconfianza	Fuerte sentido del propio valor y capacidad. Reconocimiento y actitud positiva ante los errores y capacidad de disculparse. Asumir riesgos prudentes. Iniciativa y ejecución de las tareas que es necesario hacer. Comodidad frente a situaciones nuevas. Expresión de puntos de vista con honestidad y ponderación, sin agobiar.
Autocontrol	Canalizar los impulsos emocionales de forma inteligente para que sean funcionales. Capacidad de demorar la gratificación y evitar impulsividad. Controlar emociones lo hace más razonable y capaz de crear un ambiente de confianza, seguridad y serenidad.

Empatía	Considerar los sentimientos de los demás y tenerlos en cuenta en las relaciones interpersonales para actuar de forma inteligente. Sintonizar con las señales sociales que desprenden los demás, que indican qué necesitan, qué quieren y qué sienten.
Motivación	Capacidad de controlar la vida emocional y subordinarla para alcanzar un objetivo, lo cual hace mantener la atención, motivación y creatividad. Tendencias emocionales que guían o facilitan el cumplimiento de metas establecidas.
Competencia social	Habilidad para relacionarse adecuadamente con las emociones ajenas, vinculada con la popularidad, liderazgo y eficacia interpersonal. Comprender y manejar hábilmente las emociones propias y las de los demás. Supone ser un experto para inducir respuestas deseadas en los otros.

Fuente: Elaboración propia.

Kouzes y Posner (2010) afirman que las prácticas de liderazgo son: desafiar el proceso, inspirar una visión compartida, habilitar a otros para actuar, servir de modelo y brindar aliento. En la tabla 2, se describe cada una de las prácticas de liderazgo.

Tabla 2. Las prácticas de liderazgo según Kouzes y Posner (2010).

Práctica	Descripción
Desafiar el proceso	Implica asumir riesgos para incidir en el curso de los acontecimientos. Desafío hacia el mismo sistema que contiene a la organización.
Inspirar una visión compartida	Confluye la sinergia del colectivo recuperando las expectativas sobre el tipo de escuela a construir. La visión no solo se comparte, se co-construye.
Habilitar a otros para actuar	Implica descentralizar la autoridad y el poder en momentos de tiempo y tareas específicas.
Servir de modelo	Tener claro los objetivos de la tarea a emprender, para traducirlos en guías de acción concretas a los seguidores en cada una de sus áreas de trabajo.
Brindar aliento	Observar coherencia entre el discurso y la acción del líder, para evitar confusión y desánimo en los seguidores.

Fuente: Elaboración propia.

El método y diseño del estudio es no experimental y correlacional (Kerlinger y Lee, 2002). Los sujetos de estudio son 19 ATP del sector III de primarias es-

tatales de Sonora. Los instrumentos aplicados fueron la prueba de inteligencia emocional de Sterret (2012) adaptado por Miranda, J. (2019), que reporta un alfa de Cronbach de 0,866 y Leadership Practices Inventory (LPI) adaptado por Miranda, Galván y Valenzuela (2015), el cual reporta un 0,934 de alfa de Cronbach.

Se aplicaron vía electrónica la escala de inteligencia emocional y el LPI por google formularios, generándose la base de datos en *Statistical Packageforthe Social Sciences* (SPSS) vr. 24.0 y se calculó el estadístico de prueba r de Pearson para los puntajes globales en cada prueba y las correlaciones para cada factor de ambos instrumentos.

Resultados

En la tabla 3, se presenta la correlación *r* Pearson para inteligencia emocional y prácticas de liderazgo, obteniendo un índice de correlación positiva media de 0.591. En la figura 1 se presenta el gráfico de dispersión.

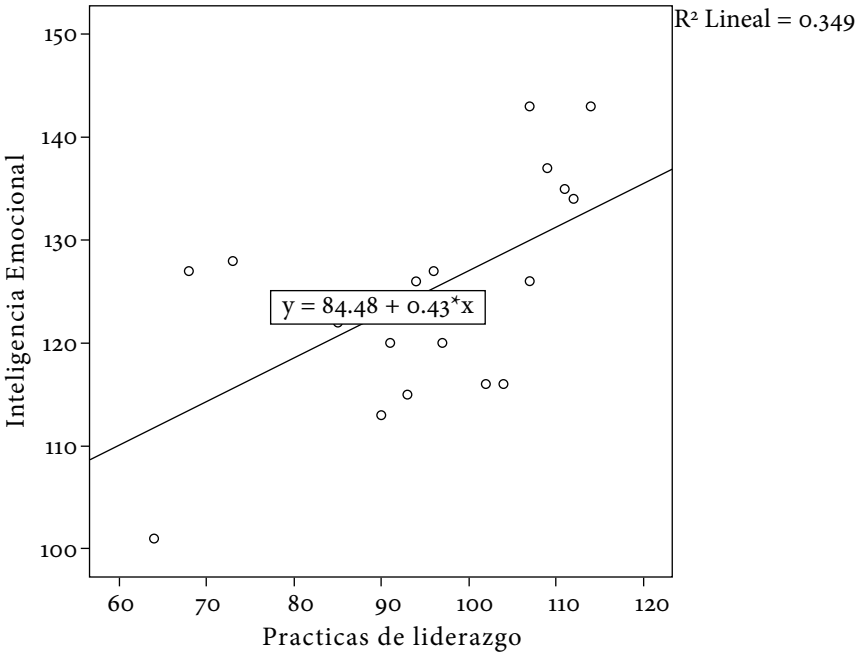
Tabla 3. Correlación Bivariada entre la Inteligencia emocional y las Prácticas de liderazgo.

		Inteligencia emocional	Prácticas de liderazgo
Inteligencia emocional	Correlación de Pearson	1	.591**
	Sig. (bilateral)		.008
	N	19	19
Prácticas de liderazgo	Correlación de Pearson	.591**	1
	Sig. (bilateral)	.008	
	N	19	19

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

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Gráfico de dispersión de la correlación bivariada de Inteligencia emocional y prácticas de liderazgo.



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1, de las puntuaciones obtenidas de los 19 ATP, el valor de coeficiente de R^2 lineal fue de 0.349, la relación se explica en el 34.9% de los datos contrastados.

Mientras que en la tabla 4 se presenta la correlación para inteligencia emocional y factores que integran la prueba de liderazgo, obteniendo puntuaciones desde 0.343 a 0.745. Los factores con una correlación positiva media fueron: *inspirar una visión compartida* (0.745) y *habilitar a otros para actuar* (0.649). En la figura 2 se presenta el gráfico de dispersión de la correlación.

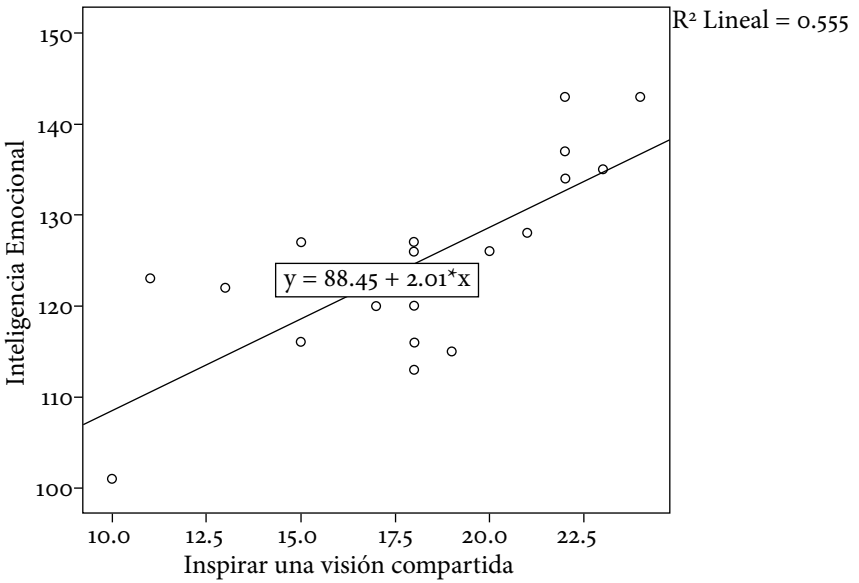
Tabla 4. Correlación Bivariada entre la Inteligencia emocional y los factores de la prueba de Prácticas de liderazgo.

		Inteligencia emocional	Servir de modelo	Inspirar una visión compartida	Desafiar el proceso	Habilitar a otros para actuar	Brindar aliento
Inteligencia emocional	Correlación de Pearson	1	.452	.745**	.282	.649**	.343
	Sig. (bilateral)		.052	.000	.243	.003	.151
	N	19	19	19	19	19	19

**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).
*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Gráfico de dispersión de la correlación bivariada de inteligencia emocional y prácticas de liderazgo.



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2, el valor de coeficiente de R^2 lineal fue de 0.555, la relación se explica en el 55.5% de los datos contrastados.

Podemos observar que en la tabla 5 se presenta la correlación para Prácticas de liderazgo e Inteligencia emocional, obteniendo puntajes de 0.231 a 0.680. Los factores con una correlación positiva media fueron: *autoconciencia* (0.680) y *autoconfianza* (0.544). En la figura 3 se presenta el gráfico de dispersión de la correlación.

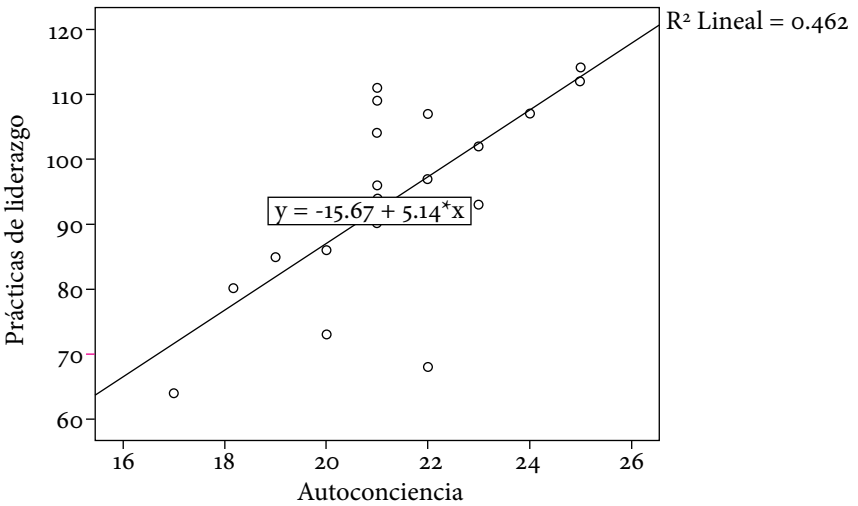
Tabla 5. Correlación Bivariada entre las Prácticas de liderazgo y los Factores de la prueba Inteligencia emocional.

		Prácticas de liderazgo	Autoconciencia	Empatía	Autocon-fianza	Motiva-ción	Autocontrol	Competencia Social
Prácticas de liderazgo	Correlación de Pearson	1	.680**	.351	.544*	.231	.496*	.451
	Sig. (bilateral)		.001	.140	.016	.342	.031	.053
	N	19	19	19	19	19	19	19

**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).
*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Gráfico de dispersión de la correlación bivariada de Prácticas de liderazgo y autoconciencia.



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 3, el valor del coeficiente de R^2 lineal fue de 0.462, por lo que la relación bivariada se explica en el 46.2% de los datos contrastados.

A partir de la evidencia recolectada, se puede afirmar que la inteligencia emocional se relaciona con las prácticas de liderazgo: *los liderazgos transformacionales requieren de sujetos emocionalmente inteligentes.* Esta afirmación deriva en un asunto práctico: al mejorar la inteligencia emocional de los líderes transformacionales —en este caso, los asesores técnicos pedagógicos—, sus prácticas de liderazgo observarán la misma tendencia. Regresando al origen de la inteligencia emocional, en aquellas inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner (1993), el liderazgo transformacional implica un transitar entre las necesidades y planteamientos del líder (intrapersonal) y los requerimientos y expectativas de los colectivos (interpersonal).

Conclusiones

Se ha alcanzado el objetivo del estudio y se han resuelto las preguntas de investigación, la inteligencia emocional y las prácticas de liderazgo presentan una correlación positiva media, la inteligencia emocional y cada una de las cinco prácticas de liderazgo, presentaron correlaciones positivas que van de débiles a medias, las prácticas de liderazgo se relacionan con cada uno de los factores que integran la inteligencia emocional. Estas correlaciones positivas van de débiles a medias. Se coincide con Zárate y Matviuk (2012) quienes han encontrado una relación estadística entre la inteligencia emocional y las prácticas de liderazgo.

Referencias bibliográficas

Alarcón N.D., Fuentes R.R., & Armendáriz P.H. (2017). La Inteligencia emocional y su relación con el liderazgo de los directores de escuelas de educación básica. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa [fecha de consulta 10 de febrero del 2021] disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/index.htm.

Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo aprenden los niños y cómo deberían enseñar las escuelas.* Barcelona, España: Ed. Paidós.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional.* Barcelona: Kairós.

Kerlinger, F., & Lee, H. (2002*). Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales.* México: McGraw Hill.

Kouzes, J., & Posner, B. (2010). *El desafío del liderazgo. Cómo obtener permanentemente logros extraordinarios.* Buenos Aires, Argentina: Ed. Granica.

Mayer, & Salovey, P. (1997). "Whatis emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators,* (pp.3-31). New York: Basic Books.

Miranda, J., Galván, A., & Valenzuela, P. (2015). Análisis Exploratorio de las prácticas de liderazgo de los directores de escuelas primarias del estado de Sonora. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa [Fecha de consulta 10 de febrero del 2021] disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/index.htm.

Mischel, W., Ebbesen, E.B., & Raskoff-Zeiss, A. (1972). "Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification". *Journal of Personality and Social Psychology, 21*(2), 204-218. doi: 10.1037/h0032198.

Evans, E. (2015). Interacción entre inteligencia emocional y estilos de liderazgo en directivos de instituciones educativas (Tesis de posgrado, doctoral). Universidad de Valencia. Perú.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2020). Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnico pedagógica, director y supervisor escolar. Ciudad de México. Unidad del Sistema de Carrera para las Maestras y los Maestros.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2020). *Lineamientos generales para la operación del Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica.* Ciudad de México. Unidad del Sistema de Carrera para las Maestras y los Maestros.

Sterrett, E. (2002). *Guía del directivo para la inteligencia emocional. De la gestión al liderazgo.* Madrid, España: Centro de Estudios Ramón Areces.

Zárate R., & Matviuk, S. (2012). Inteligencia emocional y prácticas de liderazgo en las organizaciones colombianas. *Cuadernos de Administración, 28*(47) enero-junio, pp.89-102. Universidad del Valle Cali, Colombia.

CAPÍTULO 4

CREATIVIDAD EN EXPANSIÓN

Erika Ortiz Martínez[1]

Resumen

El trabajo que se presenta a continuación, es el resultado de una experiencia de trabajo extraescolar donde los alumnos de quinto y séptimo semestre de las diferentes licenciaturas, que ofrece la Universidad Pedagógica de Durango (UPD) participaron de una experiencia enfocada a la revaloración de la creatividad aplicada al ámbito educativo. Es un estudio cualitativo donde, a partir del método de investigación narrativa, se resalta la importancia de generar espacios para la capacitación y formación de los futuros docentes y profesionales de la educación para que adquieran herramientas que les permita afrontar el reto de educar en y para la creatividad, entendiendo que este es un elemento indispensable para adaptarse a una sociedad que se encuentra en constante cambio.
Palabras clave: *creatividad, potencial creativo, pensamiento creativo, formación docente.*

1 Universidad Pedagógica de Durango, omeril14@hotmail.com.

Línea temática
Formación, actualización y profesionalización docente

Introducción

El inicio

En las reformas educativas que se han llevado a cabo en los últimos 15 años en nuestro país, por ejemplo, "Educar para la libertad y la creatividad" para nuestros niños y jóvenes ha sido uno de ejes vertebrales, lo cual ha logrado que los docentes hagamos frente a una forma de educación tradicional que privilegia el pensamiento convergente, donde lo ideal es seguir la norma, el respeto por la regla y los procedimientos establecidos y en donde, poco o nada, se da la opción a pensar de manera diferente, siendo esto una de mis principales preocupaciones, dado que la creatividad en la actualidad es vista como un elemento importante para adaptarse a nuevos contextos propiciados por los constantes cambios que ocurren en la sociedad.

Sin embargo, sabemos que la creatividad no siempre fue considerada como un bien para la sociedad e incluso, se limitaba solo para referirse a cierto grupo de personas; por ello, no podemos negar que la creatividad ha estado presente durante toda la historia de la humanidad y que es un bien repartido entre todos los individuos, recordemos que desde la Edad de piedra los primeros hombres modificaban o transformaban diferentes elementos de la naturaleza para poder adaptarse.

En los últimos años la creatividad ha llegado a considerarse como el verdadero motor del progreso (Ontañón, 2009; Romo, 2006; citados por López-Fernández, y Llamas-Salguero, 2018). En educación, la creatividad es un elemento importante para adaptarse a nuevos contextos pero, ¿cómo capacitar a los futuros docentes para afrontar el reto de preparar a individuos autónomos, pensantes, creativos y productivos del siglo XXI, capaces de adaptarse a un mundo en constante cambio?

De la Torre (1999) refiere que el profesor requiere de entrenamiento para entender y sentir la enseñanza y así convertirse en un generador de cambios, de innovación y de estimulación del aprendizaje en sus alumnos; por otro lado

Corbalán y Martínez (2003) dicen que la aplicación de la creatividad tiene dos grandes vertientes, por un lado, identificar al niño creativo, generalmente conflictivo y mal entendido por los profesores y la otra, es la propia práctica de la creatividad en la docencia, sea como método de trabajo o como propuesta de trabajo; lo anterior me lleva a pensar que la creatividad debiera ser parte importante en los estudios sobre educación y formación del profesorado. Sin embargo, la práctica refiere que en las instituciones formadoras de docentes de Durango no se generan espacios donde se vivan experiencias significativas que logren potenciar la creatividad en los estudiantes.

El destino

Lo anterior me lleva al diseño del curso-taller "Creatividad en Expansión" con la idea de abrir un espacio en donde los futuros profesores participen en experiencias que les permita desarrollar el pensamiento creativo y entiendan que su intervención y rol en el aula, son determinantes para preparar alumnos capaces de adaptarse a un mundo diferente al que se ha conocido hasta ahora.

Objetivo general

Evaluar la implementación del curso-taller impartido con los futuros docentes a fin de que reflexionen y entienden que todo ser humano tiene un potencial creador, susceptible de ser modificado.

Objetivos específicos

- Identificar los factores de la creatividad que son determinantes en la acción profesional de los educadores.
- Diseñar y aplicar estrategias donde se involucren los rasgos de una clase creativa.

- Para llegar al cumplimiento de los objetivos, se trabajó en torno a dos ejes: 1) reconocer los factores de la creatividad; y, 2) conocer las características del *producto creativo*.

Entre los factores que se resaltaron fueron: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración definidas por Torrance (1974) de la siguiente manera:

a) *Fluidez.* Facilidad para generar un número elevado de ideas. Esto es, se trata de una habilidad que consiste en producir un número elevado de respuestas en un campo determinado, a partir de estímulos verbales o figurativos;
b) *Flexibilidad.* Característica mediante la cual se transforma el proceso para alcanzar la solución del problema o el planteamiento de este. Comprende una transformación, un cambio, un replanteamiento o reinterpretación;
c) *Originalidad*. Característica que define a la idea, proceso o producto como algo único o diferente. Esta referida a la habilidad para producir respuestas novedosas, poco convencionales, lejos de lo establecido y usual;
d) *Elaboración.* Es el nivel de detalle, desarrollo o complejidad de las ideas creativas. Se trata de una capacidad para desarrollar, completar o embellecer una respuesta determinada (Torrance; citado por Jiménez, Hernández, Rodríguez y García, 2007, p.15).

El estudio del individuo creativo tiene contrapunto con el producto creativo, ya que este será quien nos diga si el individuo es o no creador, por lo tanto para definir el producto como creativo se debe prestar atención a diversos criterios tales como *la cantidad*, es decir, el individuo creativo produce "mucho", pero para no confundir creatividad con productividad, otro criterio será *la cualidad*, que la clase y especificidad del producto es único y diferente a otros y/o si esta bien dotado de características superiores en un aspecto determinado. Otro aspecto será *la significación* que el producto permita su aplicación a muy diferentes objetos y situaciones. Cuando se trata de una idea creativa también de deben cumplir con algunos criterios: *el criterio de la novedad y el criterio de valor, verdad y utilidad* (Corbalán y Martínez, 2006).

Desarrollo

Los viajeros

El curso-taller "Creatividad en Expansión" se contempló como un espacio extracurricular para los alumnos de quinto y séptimo semestre de las distintas licenciaturas que ofrece la UPD en su modalidad escolarizada, con las actividades que se planearon se pretendía que los participantes pudieran ver más allá de los límites impuestos por una educación predominantemente convergente.

Con el objeto de conformar el grupo se acudió a cada una de las aulas para hacer la invitación a los alumnos de manera directa con el fin de que se inscribieran en el curso-taller.

La primera sesión se llevó a cabo el 3 de septiembre del 2019, este día fue determinante para consolidar el grupo de alumnos participantes, ya que se inscribieron 30, pero a la siguiente semana solo regresaron la mitad de los que al finalizar concluyeron 13. Los motivos fueron muy variados algunos alumnos no pudieron asistir debido a que el taller se empalmaba con sus clases, otros prefirieron acudir al club de danza y algunos más no regresaron porque de acuerdo al encuadre que se les presentó no se cubrían las expectativas que tenían con relación a lo que se iba a trabajar en el taller.

El camino

El curso-taller se distribuyó en tres módulos en el primero se abordaron conceptos claves y aprendieron a evaluar la creatividad, en el segundo identificaron los rasgos de la creatividad y los elementos de una clase creativa, por último en el tercer módulo, los participantes desarrollaron un *Proyecto de aplicación escolar* donde llevaron a la práctica lo aprendido en la escuela primaria Héroe de Nacozari ubicada en la ciudad capital.

Los módulos se distribuyeron en 15 sesiones presenciales, pero además se contemplaron algunas tareas en casa. Las primeras sesiones presenciales se llevaron a cabo los martes de 1:30 a 3:30, por lo que al concluir el taller se cursaron 26 horas presenciales y 14 horas no presenciales dando así el total

de 40 horas; en la tabla 1 se describen los contenidos que se trabajaron durante todo el curso-taller.

Tabla 1. Contenidos por módulo.

	Propósitos	Contenido
Módulo I	*La creatividad como parte inherente al ser humano y el pensamiento lateral* • Valorar la creatividad como parte inherente al ser humano, reconociéndola como un elemento indispensable para la innovación en la de práctica educativa.	• Una presentación creativa. • Identificar el concepto de creatividad, rasgos de la persona creativa y del producto creativo. • Reconocer algunos mitos y realidades sobre el tema • Identificar candados mentales que impiden el desarrollo del potencial creativo. • Conocer su potencial creativo mediante la aplicación del CREA. Test que evaluá la capacidad creativa. • Conoce, aplica e interpreta el CREA.
Módulo II	*Rasgos de la creatividad y evaluación creativa* • Identificar el uso del pensamiento lateral como una estrategia para la creatividad. • Identificar los elementos de la creatividad para el diseño de actividades donde se pongan en juego de manera intencionada. • Conocer una forma de evaluar de manera creativa a fin de estimular la capacidad de establecer analogías a través de los sentidos.	• Que es pensamiento lateral • Cómo se relaciona con la creatividad • Resolución de problemas • Fluidez • Flexibilidad • Originalidad • Elaboración • Analogías • Evaluación figura analógica • Evaluar a través del sentido del tacto • Evaluar a través del sentido del olfato.
Módulo III	*Diseño de un proyecto de aplicación escolar donde se contemple la implementación de una clase creativa* Diseñar e implementar una clase creativa donde los participantes integren lo aprendido durante el curso.	• Momentos de una clase creativa • Escenarios en una clase creativa • Planeación de una clase creativa • Aplicación de una clase creativa.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2 se presenta el formato de la carta descriptiva que se empleó para el desarrollo de cada sesión, siguiendo la metodología de secuencia didáctica con actividades de apertura, desarrollo y cierre.

Tabla 2. Formato de planeación para la secuencia didáctica.

Taller Creatividad en expansión Universidad Pedagogica de Durango			
Secuencia de didáctica		Sesión	8
Nombre de la sesión: Cambio de estación		Fecha:	
Producto: Fotos del *outfit* invernal			
Objetivo de la sesión	Identificar los rasgos de la originalidad y elaboración presentes en el pensamiento creativo.		
Habilidades que se favorecen	Fluidez Flexibilidad Originalidad y Elaboración.		
Espacio	Criterios de evaluación		
El salón de clase	• Participa de manera activa en las actividades que se proponen. • Nombra situaciones en las que la originalidad y la elaboración son un elemento importante a considerar.		
Momento	Actividad	Materiales	Tiempo
Apertura	Actividad 1. Observo y valoro. Presentar y comentar varias imágenes con productos originales y con un grado de elaboración alto.	Proyector Computadora	35 minutos
Desarrollo	Actividad 2. Modela y observamos (AC, p.256) • Se forman equipos • Se les pide que elijan a uno de los integrantes del equipo, quien será el modelo; los demás deberán de estar sentados observándolo detenidamente y describir como esta vestido. • Posteriormente, se les pide que imaginen que pasaría si se utilizara esa misma ropa en Alaska. El equipo deberá decir como mínimo cinco características de cómo debería de estar vestido. • Una vez hecho esto se les entrega periódico, cinta adhesiva, papel de colores a fin de que hagan añadidos para que la ropa sea adecuada al lugar que se les indicó.	Hojas Lápices Cinta adhesiva Papel periódico Papel de colores Tijeras Resistol	60 minutos

Cierre	Socialización y evaluación del trabajo realizado mediante escala estimativa (Ver anexo 7).		25 minutos
Valoración de la actividad			
Pendientes		Aspectos por mejorar	

Fuente: Elaboración propia.

La experiencia vivida

Para realizar el presente trabajo de investigación se sigue la metodología de investigación-acción siguiendo el modelo de Elliott (2005), para ello, se usaron técnicas para la recogida de datos como el grupo focal (GF) conformado por tres docentes frente a grupo, un director, dos alumnas de la licenciatura en Educación Especial de la BYCENED, así como del diario del investigador (DTI) y la narrativa (Nr) denominada "Mi sueño creativo" que los participantes desarrollaron al finalizar el curso.

El análisis de los datos obtenidos permitió identificar tres categorías: 1) concepción sobre creatividad; 2) mi capacidad creativa; y, 3) como potenciar mi creatividad. En la tabla 3, se concentran datos relevantes relacionados a cada una de las categorías de análisis.

Tabla 3. Categorías de análisis.

Categoría	Descripción	Referentes empíricos
Concepción sobre creatividad	En la categoría se hace referencia a las ideas que cada participante tiene sobre el tema de creatividad y que determina la concepción que se tiene de sí mismo como personas con potencial creativo o no.	"La creatividad es importante, pero en la escuela no se nos enseña cómo estimularla, de hecho a nosotros nos piden innovar, pero en las prácticas hasta nos dicen con qué pluma debemos calificar (GF). "Yo no me considero creativa, pero trato de que mis alumnos realicen actividades en donde puedan dibujar o que echen a volar su imaginación" (GF). "(...) algunos compañeros ya no vinieron porque ellos pensaban que el taller se trataba de hacer manualidades o que íbamos a dibujar o eso" (DTI05/12/19). "En la sesión de mitos y realidades sobre personas creativas los participantes solo hicieron referencia a pintores, escritores o músicos, por lo que se les muestra en presentación powerpoit algunas edificaciones sorprendentes, el trabajo de PPpissdrunx (diseñador gráfico), productos innovadores, se comenta el trabajo que hace Buddy Valastro (repostero), concluyendo que la creatividad se encuentra en toda actividad humana" no solo en algunas áreas (DTI01/10/19). "(...)la verdad yo pensaba que íbamos hacer manualidades o que nos iban a poner a hacer pinturas, pero me ha gustado porque yo aprendí que la creatividad es algo más abarcativo y que se puede encontrar en cualquier actividad que realizamos"(Nr2).

Mi capacidad creativa	En la categoría se habla de los logros alcanzados por los participantes en torno a la concepción sobre su propia capacidad creativa, identificándose como personas con potencial creativo.	"No me considero una persona creativa, me cuesta mucho adaptarme, (…) considero que este curso me ha ayudado bastante, ya que constantemente se tiene que participar en clase y se realizan muchas actividades integradoras" (Nr1). "(...) me daba mucha vergüenza, tampoco compartía información y me costaba mucho preguntar cosas que para mí es una intriga (...) el taller me ha servido bastante ya que me ha dado más seguridad en el hecho de dar mis puntos de vista, estar con buena actitud ante todo" (Nr5). "El curso me sirvió mucho porque aprendí algunas técnicas de cómo potenciar primero mi creatividad y luego la de los niños, ahora trato de aplicar lo que he aprendido en mis clases" (Nr6). "(...), la intención, en particular a esta planeación, era poder ser consciente de cómo incluir lo aprendido en el curso en mi planeación diaria, era en sí misma, una autoevaluación de mi proceso de aprendizaje, por lo que he de aceptar me supo amarga como una limonada sin azúcar al inicio. Pero, al tomar distancia, despejarse, fue como irle poniendo azúcar a la limonada, y me permito redirigir la atención a ese objetivo ¿cómo favorecer el proceso creativo de mis alumnos en las situaciones didácticas de mis clases?(...), creo haber logrado identificar e introducir los elementos de las clases creativas en mi planeación (Nr12).
Como potenciar mi creatividad	En la categoría se rescata la interpretación y reflexión de los participantes en el curso-taller a partir de los resultados del test de creatividad CREA.	"(...) no tomo confianza fácilmente, me cuesta trabajo adaptarme y establecer vínculos con facilidad, por lo que debo trabajar en ello. Otra de las cosas que debo hacer es traer mi libretita y pluma conmigo todo el tiempo para, de esa manera escribir, las ideas que se me ocurran" (Nr3). "Los puntos que debo mejorar es en investigar más sobre los recursos de fluidez, flexibilidad, etc., y buscar actividades que promuevan o estimulen más mi zona creativa" (Nr4). "Debo buscar situaciones para promover más mi participación y favorecer la iniciativa" (Nr8). "Creo que para mejorar debo tener la capacidad para poner en práctica lo que he aprendido y buscar mejorar en la participación, el socializar y compartir con mis compañeros" (Nr5).

Fuente: Elaboración propia.

Conclusión

Podemos observar la importancia de abrir espacios donde se tome la creatividad como un objetivo de estudio y trabajar, de manera intencionada, actividades que permitan desarrollar el pensamiento creativo, lo cual ayuda a que los participantes logren revalorarse como seres con potencial creativo susceptible de ser modificado y al hacerlo puedan promover ambientes de aprendizaje con apertura al pensamiento divergente; es decir, cualquier respuesta es posible, con el objeto de entender que existen múltiples salidas ante el planteamiento de un problema.

Los participantes del curso-taller pudieron hacer un cambio en la concepción que tenían de la creatividad, logrando reconocer que no es un rasgo único ni un don depositado solo en algunas personalidades dedicadas al arte o de algunos genios raros, sino que es un bien repartido y que millones de personas hacemos cada día una aportación creativa, además se reflexionó que el rol docente es fundamental para generar una cultura que potencie la capacidad de todos en vez de inhibirla.

Con las actividades que se propusieron a lo largo del taller se buscó alentar el trabajo colaborativo, que llevó a concluir que la creatividad no es un proceso que se da en solitario, sino que se enriquece con la participación coordinada de todos, también pudieron identificar el potencial en esta área y centrarse en aspectos a mejorar, conocieron herramientas para evaluarla y actividades para generar espacios en donde se promueva y estimule la creatividad.

Por otro lado, la experiencia vivida llevó a desarrollar una propuesta para la capacitación y formación en creatividad, adaptable a la realidad de los profesores en ejercicio y/o estudiantes de formación inicial en nuestro estado, la cual ha sido avalada por la Unidad de Formación Continua del estado de Durango.

A partir de los resultados sería muy recomendable que este tipo de cursos se considere como una propuesta de trabajo con todos los alumnos, no solo como una opción extracurricular, porque como docentes debemos reconocer que este tipo de acciones pueden impulsar un cambio de paradigma que nos lleve a entender que tanto la inteligencia como la capacidad creativa son modificables. Comprender que la creatividad es un fenómeno de múltiples facetas, en donde todos tenemos un potencial creador susceptible a ser desarrollado

desde edades tempranas y más ahora que en cualquier otro momento histórico de la educación.

Referencias bibliográficas

Corbalán, B.J., & Martínez, F. (2006). *CREA. Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad* 11-32.

Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* 4a. Ed. Madrid: Morata.

Jiménez, J.; Hernández C.; Rodríguez C., & García, E. (2007). Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada. Educación Primaria y Secundaria. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Canarias.

López-Fernández, V., & Llamas-Salguero, F. (2018). Neuropsicología del proceso creativo. Un enfoque educativo. *Revista Complutense de Educación,* 29(1) 113-127.

Torre de la, S. (2007). *Creatividad Aplicada: recursos para una formación creativa.* 1ª. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

Capítulo 5

PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES NORMALISTAS SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO A DISTANCIA

Luis Fernando Castelo Villaescusa[1]
María de los Ángeles Martínez Hurtado[2]
Jesús Bernardo Miranda Esquer[3]

Resumen

El estudio se localiza dentro del paradigma cualitativo; el diseño es fenomenológico; la técnica para la recolección de datos fue el cuestionario. Participan 30 estudiantes que reciben acompañamiento en la práctica. El objetivo es Describir las percepciones de los estudiantes normalistas de séptimo semestre de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (BYCENES), sobre el acompañamiento en la práctica durante la pandemia. Los hallazgos principales revelan que en el acompañamiento a distancia, cobra especial importancia la comunicación digital, que sea abierta y constante, que el uso de herramientas comunicativas digitales sea diverso, en función del acceso que tenga cada alumno que se acompaña; que el docente que brinda acompañamiento, ponga en juego diversos valores para que sea posible la comunicación, el trabajo mutuo y el aprendizaje. Así mismo, se requiere el apoyo constante, en la mejora o perfeccionamiento de sus conocimientos y habilidades en la práctica profesional, pero además en lo emocional.

1 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del Sindicato Nacional de los Trabajadores del Estado (SNTE), enesfer@gmail.com.
2 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE, marielosmartinezhurtado@gmail.com.
3 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE, mirandaesquerj@gmail.com.

Se concluye entonces que el acompañamiento se percibe por los estudiantes normalistas como la oportunidad de recibir apoyo y colaboración por parte del tutor y asesor; todo respaldado por una comunicación clara, responsable, asertiva y apoyada en valores; por medio de los canales que el confinamiento por COVID-19 permite.
PALABRAS CLAVE: *asesoramiento, práctica docente, formación de profesores.*

LÍNEA TEMÁTICA
Formación, actualización y profesionalización docente

INTRODUCCIÓN

La formación inicial docente, que se brinda en las Escuelas Normales, desde sus planes de estudio establece periodos de práctica profesional, donde los estudiantes tienen la oportunidad de conocer las características reales de la profesión, los papeles y las responsabilidades que le están asociados, al mismo tiempo que desarrollan conocimientos útiles para intervenir como docentes (Lopes y Blázquez, 2012). El ciclo escolar 2020-2021, que se ha llevado a cabo a distancia, ha permitido que los normalistas realicen estas prácticas de forma virtual.

Específicamente en el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria y 1999 de Preescolar, se plantean para la práctica profesional dos figuras importantes para brindar acompañamiento a los estudiantes, el asesor (docente de la escuela Normal) y el tutor (docente titular de grupo en los centros escolares); en los planes posteriores no se habla de tales figuras, sin embargo por usos y costumbres, siguen estando presentes durante la formación inicial del profesorado.

La situación que se vive en la actualidad por la pandemia COVID-19 y el confinamiento que ha provocado ha dado un giro a los diferentes procesos educativos, entre ellos el acompañamiento que reciben los normalistas; que están experimentando la educación a distancia desde dos perspectivas; como docentes y estudiantes. Se vuelve interesante analizar la manera en que los jóvenes perciben su formación, la práctica docente que realizan y en particular las características del acompañamiento que reciben.

Este tema, ha sido motivo de estudio de varios autores, que sirven de antecedente para esta investigación. En primer lugar, Guzmán, Peña y Ramírez (2017) realizaron una indagación con el objeto de conocer las experiencias significativas que construye el formador en la relación de acompañamiento a futuros docentes. Su análisis de tipo cualitativo, arrojó que los aprendizajes de los normalistas son adquiridos en situación sobre el terreno de la experiencia, las demostraciones que los formadores de docentes realizan en las prácticas profesionales se constituyen en espacios de transmisión de experiencias y en momentos compartidos a partir del diálogo sobre las puestas a prueba en situación real.

En otro estudio, Castelo y Martínez (2019) indican que el acompañamiento organizado, desde la experiencia y la teoría, ha de permitir a los jóvenes normalistas desarrollar sus competencias profesionales; el realizar prácticas acompañadas que se corrigen con la observación orientada y saberes experienciales de otros, se convierte en una experiencia cotidiana de mejora. Por otra parte, al recibir acompañamiento certero y prudente durante su formación, ingresan a la cultura de la revisión y la mejora de su práctica.

Por lo anterior, es conveniente analizar tal proceso de formación a la luz de las opiniones de los receptores directos de este sistema, por ello, el objetivo de esta investigación es Describir las percepciones de los estudiantes normalistas de séptimo semestre de la ByCENES, sobre el acompañamiento en la práctica durante la pandemia.

Desarrollo

Marco teórico

Para ahondar en el estudio del tema, es necesario comprender algunos términos, en primer lugar, se tiene que el acompañamiento para Mercado (2007) se fundamenta en "colaborar con los estudiantes para que gradualmente se vayan apropiando de las habilidades, competencias y destrezas necesarias para ejercer eficientemente la docencia" (p.505). Regularmente se acompaña al estudiante en tres momentos: a) pre práctica, con la planificación de las actividades; b) prác-

tica, asistiendo a los centros escolares a observar la puesta en marcha; y, c) post práctica, con la retroalimentación y/o reflexión de lo realizado.

En el Acuerdo Nº 649 y Acuerdo Nº 650 de la Secretaría de Educación Pública, por los que se establecen el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria y Preescolar, se señala dentro de las expectativas de intervención de los docentes de Educación Normal en México, que en tal acompañamiento, los maestros deben promover en los estudiantes la adquisición de saberes disciplinares, el desarrollo de competencias, la interiorización de actitudes y valores, el aprendizaje para la toma de decisiones, la solución de problemas y la creación de nuevos saberes (Diario Oficial de la Federación, 16 de agosto de 2012).

Este acompañamiento requiere de cierta asesoría, por los maestros de la escuela normal; y tutoría, por los docentes titulares del grupo escolar donde se practica. De acuerdo a lo señalado por Martínez y González (2010), la asesoría se refiere a tomar consejo de otra persona o ilustrarse con sus ideas. Por ende, los asesores en contextos educativos son de alguna manera figura de expertos en el tema y son los encargados de orientar a los profesores en formación. Referente a la tutoría, tal término "pretende significar un acompañamiento personalizado la atención que un profesor capacitado como tutor realiza sobre el estudiante, con el propósito de que este alcance su pleno desarrollo, en cuanto a su crecimiento y madurez" (López, 2011, p.47).

El acompañamiento a la práctica profesional durante el ciclo escolar 2020-2021, se vio afectado en el seguimiento presencial, ante el hecho inédito provocado por la pandemia de COVID-19, donde se perdió el espacio escolar, específicamente el aula, dando paso al trabajo digital, debido a eso los estudiantes normalistas de séptimo semestre de la BYCENES, practicaron a través de diferentes plataformas digitales y se les acompañó de la misma manera.

Mediante el desarrollo de este estudio, se pretende dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿Para usted cómo se caracteriza el acompañamiento a distancia? Lo anterior, a través de las percepciones de los estudiantes normalistas, es por ello que para finalizar este apartado se vuelve necesario definir la percepción. Heller (1977) destaca que en la vida cotidiana son los órganos sensoriales los que permiten al individuo ser capaz de percibir todo, seleccionando aquello que para el saber cotidiano es perceptible y digno de ser percibido; en este sentido,

son los intereses personales de los involucrados, en el acompañamiento, los que van orientar la percepción dependiendo del rol y la postura que adquieren por el estatus que asumen en la práctica docente.

Otro aspecto importante que conviene destacar, relacionado con el estudio de la percepción, es que constituye un proceso parcial y cambiante, el individuo no tiene la capacidad de percibir en su totalidad lo que incluye una situación o perspectivas; así mismo, implica una reconstrucción permanente de significados influenciados por el entorno, por lo que es necesario ubicarla espacial y temporalmente (Vargas, 1994), el presente estudio se limita a la percepción de los estudiantes de séptimo semestre de la BYCENES, ciclo escolar 2020-2021.

Metodología del estudio

Este estudio se localiza dentro del paradigma cualitativo, el diseño es fenomenológico, la técnica para la recolección de datos fue el cuestionario que incluye preguntas abiertas o de texto libre (Flick, 2004) y se administró a través de Google Formularios.

Después de la recolección de los datos, se analizaron con el software Atlas.ti, se realizó un análisis tipológico, que consiste en organizar las respuestas en categorías sobre la base de alguna regla de descomposición de los fenómenos. "Las tipologías se pueden diseñar a partir de un marco teórico o conjunto de proposiciones, o bien, de forma más "mundana", desde las concepciones cotidianas o del sentido común" (Goetz&LeCompte, 1985, p.189). Su finalidad es construir la realidad del escenario que se esta investigando. Así mismo se utilizó la estrategia de inducción analítica que implica "el examen de los datos en busca de categorías de fenómenos y de relaciones entre ellas" (p.186). La información recabada se presenta en un esquema que expresa, de forma gráfica, las percepciones de los estudiantes; en cada uno de ellos es posible observar los patrones recurrentes en sus respuestas. La técnica de validación fue triangulación de sujetos (Latorre, 2005). Los 30 participantes del estudio, tienen un rango de edades de los 21 a los 23 años, 27 de ellos del sexo femenino y 3 del masculino, estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar de séptimo semestre de la BYCENES.

Resultados

A partir de analizar los datos mediante las técnicas inducción analítica y análisis tipológico (Goetz&LeCompte, 1985), utilizando el software Atlas.ti, se han construido tres categorías de análisis: a) Comunicación; b) Valores; y, c) Apoyo, que a continuación se presentan.

Categoría 1. Comunicación

En esta categoría, los participantes refieren a la comunicación constante como un factor imprescindible en la educación a distancia, ya que en las condiciones actuales debe generarse ese vínculo necesario y trascendente para que exista contacto entre estudiantes y docente.

En la figura 1, se retoma el planteamiento anterior desde la virtualidad. De igual forma consideran que el acompañamiento debe caracterizarse por mantener y abrir canales de comunicación para la aclaración de dudas; le brindan importancia a la comunicación digital y abierta, donde se abre la posibilidad a las diversas alternativas de acceso de cada alumno.

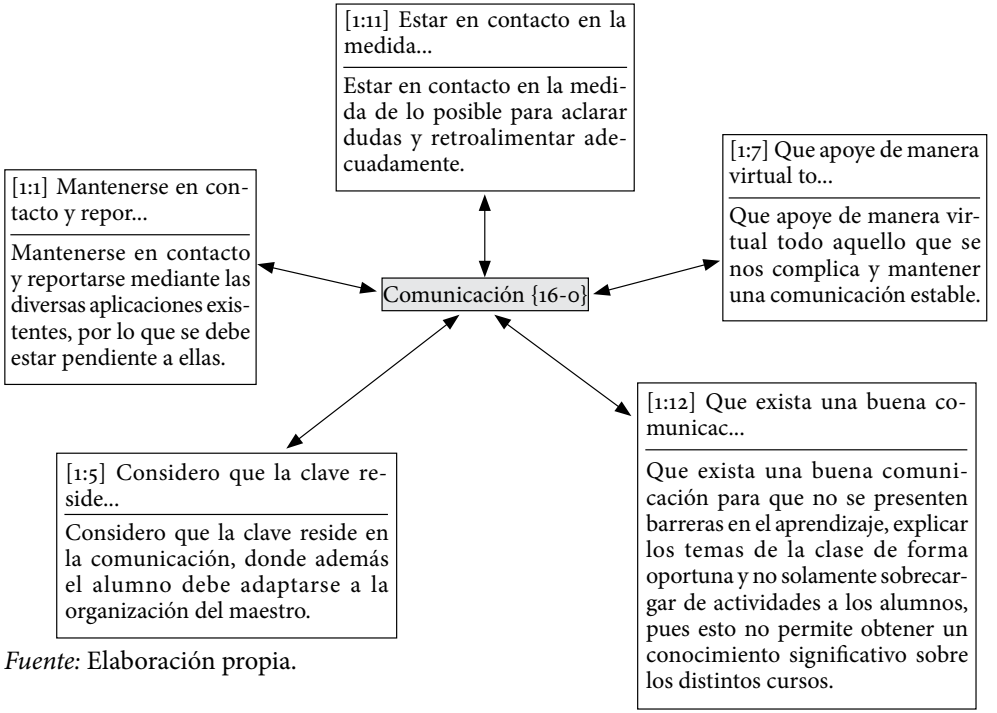
Las percepciones de los participantes muestran ciertas características que debe poseer la comunicación para que sea el eje del acompañamiento; primero se menciona que en las condiciones actuales se deben utilizar las herramientas tecnológicas y sus aplicaciones; lo que orienta al uso del Internet, así como las plataformas académicas de las instituciones y el uso de aplicaciones de mensajería y video llamadas que ahora se han convertido en indispensables.

Por otro lado, se menciona que la comunicación ha de servir para un aprendizaje sin barreras y la búsqueda continua de una mejor práctica docente, de aprendizajes y conocimientos significativos que complementen su labor. También es necesario que estos canales de comunicación se generen en la virtualidad y que sirvan para resolver dudas y problemas que los estudiantes tienen en su rol de profesores.

Esta coyuntura "debe de contribuir, pues, a cambiar las formas en las que enseñamos y aprendemos; no solo sumar la tecnología a los procesos educativos, sino que realmente sea una disrupción que motive cambios profundos en las

prácticas pedagógicas cotidianas" (Barrón, 2020, p.70). La situación vivida por la pandemia por COVID-19 se convierte en una oportunidad de transformación, de aprender y de reconstruir la práctica docente; y que la comunicación también requiere ser empática, asertiva y de calidad.

Figura 1. Categoría 1 Comunicación.



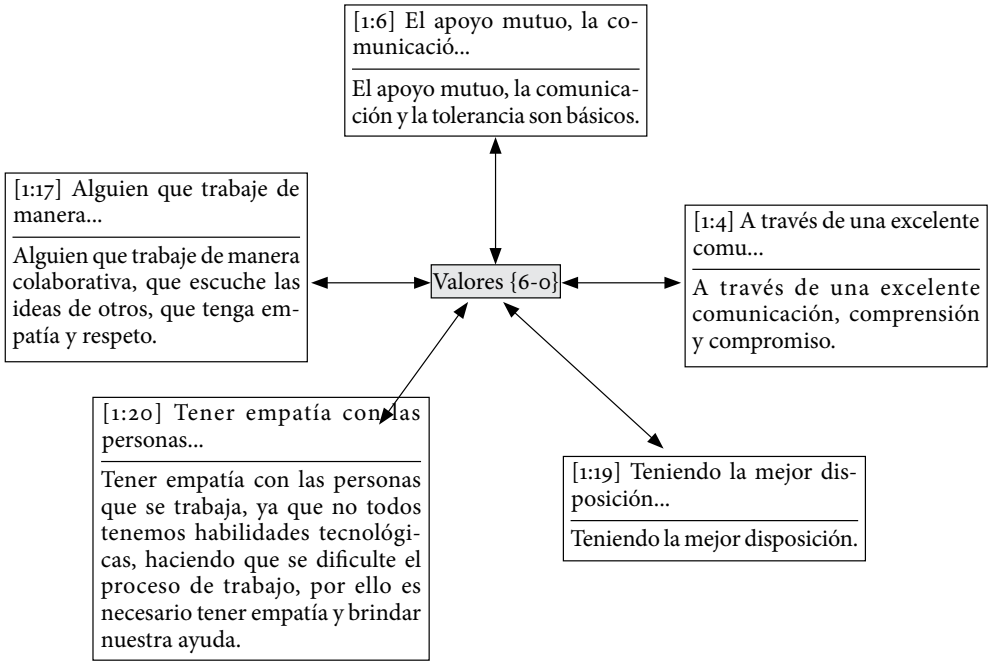
Fuente: Elaboración propia.

Categoría 2. Valores

Para los estudiantes normalistas, el acompañamiento a distancia debe estar mediado por valores como empatía, tolerancia, disposición, respeto, compromiso y comprensión, para que sea posible la comunicación, el trabajo mutuo y el aprendizaje. En el comentario que uno de los participantes realizó sobre la empatía, refierió la importancia de atender la diversidad de conocimiento tecnológico.

En el caso de los valores, los participantes manifiestan que el acompañamiento debe sustentarse en una relación profesional que se dé con respeto, tolerancia y empatía; y otros valores que lleven al trabajo colaborativo, donde los implicados obtengan beneficios en un marco de responsabilidad, aprendizaje y formación. Se expresa la necesidad de la mutualidad para que los beneficios sean para todas las partes, con objetivos en común que le sirvan al estudiante normalista, al asesor, al tutor y también a las instituciones (Centros educativos de preescolar y primaria y Escuelas Normales).

Figura 2. Categoría 2 Valores.



Fuente: Elaboración propia.

En esta realidad escolar inédita a la que nos enfrentamos, el docente que brinda acompañamiento tendría que pensar cómo aprovechar esta situación para impulsar otro tipo de aprendizajes y otra forma de aprender, que responda a los conocimientos y posibilidades de todos sus alumnos (Díaz Barriga, 2000).

Categoría 3. Apoyo

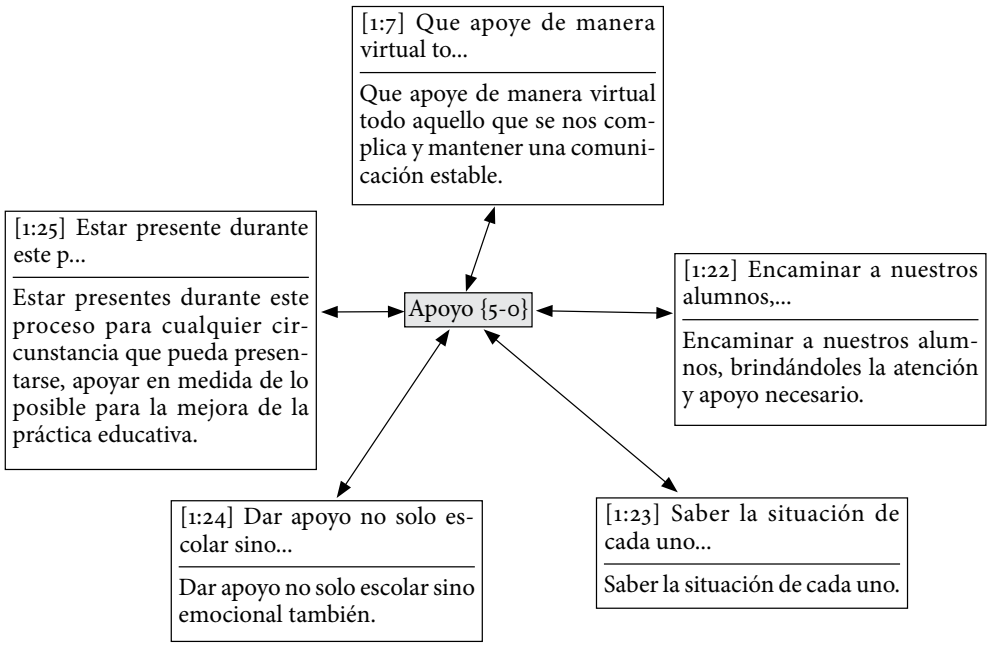
En esta categoría, los participantes expresan que en el acompañamiento a distancia que brinde, tanto tutor como asesor debe estar presente el apoyo en la mejora de la práctica profesional, que este aunque sea virtual resuelva sus complicaciones y solucione las situaciones problemáticas a las que se enfrentan con su grupo. Además, manifiestan que es importante conocer las características de cada estudiante, pues se requiere no solo de apoyo escolar sino también emocional.

En lo referente a lo manifestado por los participantes concerniente al Apoyo, este debe estar presente en todo el proceso de práctica docente y acompañamiento, con la finalidad de que se muestre en aspectos donde el normalista requiera de él, desde situaciones generales hasta cuestiones particulares y emocionales.

Sobre lo anterior, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) informa que:

> La educación de calidad en situaciones de emergencia compleja contempla estrategias tendientes a brindar las condiciones básicas para lograr un proceso sostenible de apoyo a un "ambiente de conciliación" en el ámbito educativo. La enseñanza debe ayudar a los alumnos a mejorar no solo las habilidades cognitivas, sino también a prevenir un ciclo de ira y de tendencias destructivas en las esferas social y generacional como se citó en UNESCO (2010, p.141).

Figura 3. Categoría 3 Apoyo.



Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, el acompañamiento en el confinamiento por COVID-19, requiere de un mayor tacto para atender circunstancias socioemocionales; que se brinde en un ámbito donde los valores como el respeto y la empatía sean una constante en todas las formas de comunicación y apoyo que los estudiantes reciban; lo mismo debiera ser para asesores y tutores.

Conclusiones

Los principales hallazgos de la investigación revelan que ante esta migración forzada hacia la modalidad no presencial en todos los niveles educativos (Nery, 2020) definitivamente el acompañamiento a distancia, en la práctica profesional docente, cobra especial importancia:

La comunicación digital, sea abierta y constante, el acompañamiento debe caracterizarse por establecer y mantener canales de comunicación para la aclaración de dudas; que el uso de herramientas comunicativas digitales sea diverso, en función del acceso que tenga cada alumno que se acompaña.

Que el docente que brinda acompañamiento (ya sea el tutor o asesor), ponga en juego diversos valores para que sea posible la comunicación, el trabajo mutuo y el aprendizaje. Se resalta con mayor densidad la empatía a todos los aspectos del estudiante, tanto académicos como personales.

El apoyo constante, en la mejora o perfeccionamiento de sus conocimientos y habilidades en la práctica profesional; pero además en lo emocional. Y aunque este se realice desde la virtualidad ayude a resolver las situaciones de conflicto a las que se enfrentan.

El acompañamiento se percibe por los estudiantes normalistas como la oportunidad de recibir apoyo y colaboración por parte del tutor y asesor; todo ello respaldado por una comunicación clara, responsable, asertiva y apoyada en valores; por medio de los canales que el confinamiento por COVID-19 permite.

Por último, el estudio realizado alcanza el objetivo planteado y es posible describir las percepciones de los estudiantes de séptimo semestre de la BYCENES sobre el acompañamiento a distancia.

Referencias bibliográficas

Barrón, M. (2020). "La educación en línea. Transiciones y disrupciones". En *Educación y Pandemia. Una visión académica.* México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Castelo, L., & Martínez, M. (noviembre, 2019). El acompañamiento en el trayecto de práctica profesional: percepciones del tutor y estudiante normalista. Trabajo presentado en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Gro. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2629.pdf.

Diario Oficial de la Federación (2012, 16 de agosto). Acuerdo Nº 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Recuperado de https://goo.gl/UBg6YE.

Díaz Barriga, A. (2020). "La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado". En *Educación y Pandemia. Una visión académica.* México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación educativa. Madrid, España:-Morata.

Goetz, J.&LeCompte, M. (1985). *Etnogría y diseño cualitativo en investigación educativa.* Morata. Madrid.

Guzmán, A., Peña, M., & Ramírez, M. (2017). *El Acompañamiento de la Formación Práctica de Futuros Docentes de 7° y 8° Semestres en la Escuela Normal-Valle Del Mezquital.* Trabajo presentado en CONISEN, Yucatán, México. Recuperado de: http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C200117-J007.docx.pdf.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana.* Editorial Península: España.

Lopes, H., & Blázquez, F. (2012). La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores del primer ciclo de Enseñanza Básica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado 15*(4). Recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364431084.pdf.

López, A. (2011). La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes. México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Mercado, E. (abril, 2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12*(33), 487-512. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/140/14003303.pdf.

Martínez, H., & González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. Ciencia y Sociedad, XXXV (3). Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87020009007.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2010). *Guía para la planificación de la educación en situaciones de emergencia y reconstrucción.* Instituto Internacional de Planificación de la Educación: UNESCO.

Sierra, Bravo, R. (1994). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios.* Novena Edición, Paraninfo, S.A. Madrid. Recuperado de: https://abcproyecto.files.wordpress.com/2018/11/sierra-bravo-tecnicas-de-investigacion-social.pdf.

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades, 4*(8), 47-53. Recuperado de: https//alteridades.izt.uam.mx/index.php./Alte/article/view/588/586.

CAPÍTULO 6

DIAGNÓSTICO DE OPORTUNIDADES DE MEJORA PARA DOCENTES DE SECUNDARIA SIN FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Fernando Gutiérrez Higuera[1]
Silvina Alejandra Zamudio Figueroa[2]
Francisco Javier Robles Isidro[3]

Resumen

A partir de la Reforma Educativa del 2013, en donde se brinda la oportunidad de ingresar a todo profesionista proveniente de escuelas no formadoras de docentes con interés en laborar en el Sistema Educativo Nacional público, se observa la necesidad de otorgar una capacitación pedagógica, que propicie las bases mínimas para desarrollar su labor pedagógica lo más convenientemente posible para ellos y, sobre todo para sus alumnos, y así puedan alcanzar el máximo logro de los aprendizajes.

Por tal motivo se desarrolla esta investigación, con la participación de docentes de nivel secundaria, integrantes de escuelas públicas del estado de Sonora, en el cual se indagan diversos aspectos, mediante la organización de grupos focales y se determina, a través del análisis de las aportaciones de los participantes, las líneas temáticas en las que se visualiza la necesidad de una capacitación pedagógica; se respondieron tres cuestionamientos guías, obteniendo como resultado cinco códigos (familia, sistema educativo, gestión, alumnos y práctica

1 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54, fernandoze09@hotmail.com.
2 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54, silvinazfz23@yahoo.com.
3 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54, galliussunt@gmail.com.

docente) cada uno con diversas categorías que marcan la pauta para establecer las temáticas con el fin de diseñar la capacitación pedagógica.
Considerando el código Práctica Docente, se establece un diplomado de 120 horas, conformado por cuatro módulos, 30 horas cada uno: Módulo 1: Planeación, Módulo 2: Estrategias Didácticas, Módulo 3: Ambientes de Aprendizaje, Módulo, y 4: Evaluación. Cada módulo consta de 15 sesiones de dos horas, con tres sesiones por semana, esto nos permite culminar en cinco semanas cada módulo, y el diplomado completo en 20 semanas efectivas. La situación actual, posibilita su desarrollo en línea.
Palabras clave: *capacitación pedagógica, escuela secundaria, docentes.*

Línea temática
Formación, actualización y profesionalización docente

Introducción

A partir de la apertura que se da para el ingreso al Sistema Educativo Nacional Público, se han integrado profesionistas provenientes de escuelas no formadoras de docentes, los cuales presentan alto dominio en sus conocimientos en las áreas de su especialización, la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2020) nombra como proceso de selección para la admisión, el que iniciando con una convocatoria, convergen los maestros, además de ser público, con este fin las autoridades establecen mecanismos de transparencia, equidad e imparcialidad, para ofrecer igualdad de condiciones, todo esto con la intención de hacer visibles los conocimientos, aptitudes y experiencias para ejercer la función docente.

Parte de los elementos considerados en dicho proceso, es dar respuesta a un examen, en donde se evidencia su capacidad de revisión bibliográfica, estudio, integración de nuevos conocimientos, expresados en el documento llamado Perfiles profesionales, criterios e indicadores, entendidos estos como "las herramientas normativas que establecen lo que deben saber y ser capaces de hacer las maestras y los maestros para favorecer el aprendizaje y bienestar de los educandos" (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019), además de otros requisitos.

Al maestro, una vez admitido, se le ubica en un centro de trabajo, en donde interactúa con la comunidad escolar: autoridades educativas, directivos, docentes, alumnos y padres de familia. Los profesionistas que ingresan al Sistema Educativo Nacional público en nivel secundaria, que carecen de las bases pedagógicas pueden ver mermado su desempeño en la función de docente, pues al iniciar las funciones, se encuentran sin una propuesta de capacitación pedagógica, la cual provoca un desconocimiento de las teorías educativas que fundamentan los planes y programas del sistema educativo, así como, la falta de implementación de estrategias pedagógicas que propicien el máximo logro de los aprendizajes en los alumnos.

En el estado de Sonora, durante el ciclo 2015-2016 los porcentajes de idoneidad nacional alcanzaron 59% para escuelas normales y 44% para la convocatoria abierta (Navarro, Lagarda y Vera, 2016). Estos maestros, al enfrentarse a un grupo de alumnos, dentro de un salón de clase, su única herramienta hasta el momento es desarrollar la actividad docente considerando sus creencias de lo que debe hacer un docente, así como, estereotipos sobre el alumno y maestro exitoso.

Otro estudio llevado a cabo por Leggs y Valdivia (s.f.) culmina mostrando una lista de acciones, que los maestros provenientes de escuelas no formadoras de docentes incurren al desarrollo sus clases: a) los maestros utilizan la lectura en voz alta, seleccionando a los participantes en función de su fluidez lectora; b) los maestros, utilizan ampliamente la exposición de temas en equipos de estudiantes; c) utilizan la dinámica de exploración de conocimientos previos entre los estudiantes; d) emplean la estrategia del dictado llevado a cabo, por el docente o los alumnos; e) los maestros, propician la comunicación verbal sin fines académicos dentro del aula; f) los maestros, utilizan la llamada de atención, aplican un reporte o solicitan al alumno se salga del aula, ante situaciones de indisciplina; g) las actividades que predominan, es el chequeo de ejercicios, preguntas y respuestas, así como dictado; y, h) la principal actividad dentro de las sesiones de clase, es la indisciplina de los alumnos.

Retomando el aspecto pedagógico de este estudio, es necesario considerar que, de acuerdo a la actual realidad, ya existen profesionistas integrados al Sistema Educativo Nacional público en nivel secundaria, es por ello la necesidad de ejemplificar, como otros sistemas especializados en áreas del conocimiento

ajenas a las instancias formadoras de docentes, presentan deficiencias en la formación pedagógica de sus estudiantes.

Por su parte, Barraza, Armenta y Villalba (2015) describen el componente cuantitativo de un estudio exploratorio, en el que identifican las necesidades de formación en docentes de la asignatura de matemáticas en nivel secundaria, en relación con el uso didáctico de la tecnología digital en la enseñanza de las matemáticas. Se formularon las siguientes conclusiones: a) aunque tienden a usar la tecnología, no lo hacen adecuadamente para, con ello, promover el desarrollo del pensamiento matemático en los alumnos; b) los docentes requieren capacitación en el uso adecuado de la tecnología digital para promover el pensamiento matemático, con un sentido de utilidad y aplicabilidad; c) requieren capacitación en el diseño o adaptabilidad de situaciones didácticas que le permitan fomentar el aprendizaje matemático y el desarrollo del pensamiento de este, con el involucramiento de las tecnologías digitales; y, d) los docentes y las escuelas requieren de capacitación, buscando el equilibrio entre el tiempo disponible por la misma naturaleza de la función y lograr la más alta calidad, eficacia y consistencia, logrando de esta manera un impacto positivo en el aula.

En los resultados se hace notar la falta de conocimiento, uso, manejo y aplicación de herramientas tecnológicas en el desarrollo de la función docente, con la intención de apoyar la enseñanza y, sobre todo el aprendizaje en los alumnos; a partir de esto, se propuso un programa de especialización, partiendo de tres líneas de trabajo profesionalizante.

Cabe recalcar, que los docentes en formación, no son ampliamente capacitados curricularmente en el manejo y aplicación de las tecnologías durante su formación en las escuelas normales, esto lo asociamos a la misma situación en la que tampoco son capacitados para la docencia, aquellos profesionistas que se integran al Sistema Educativo Nacional público, y que son provenientes de escuelas no formadoras de docentes.

Leal, Ramos y Loya (2017) indagan sobre las demandas de formación docente para: a) estimular la creatividad y la innovación en los alumnos; b) lograr el desarrollo del pensamiento crítico; c) lograr la colaboración entre el alumnado; d) desarrollar una educación mediada por las TIC; y, e) ayudar a aprender a aprender. Respecto a este último aspecto es que se retoma la información.

Como resultados se encuentra que el 69.7% de los maestros participantes, consideran de mucha importancia el acto de enseñar a aprender por sí mismos a cada estudiante. Esta información puede expresar las bases para contemplar la posibilidad de estructurar un proyecto de capacitación, de suma relevancia, pues parte de la importancia que le asignan los maestros a una temática tan significativa para su función pedagógica. El objetivo de este estudio, es definir las líneas temáticas que expresen una necesidad de capacitación pedagógica en docentes de secundaria.

Desarrollo

La metodología empleada fue de tipo cualitativo-hermenéutica, este enfoque cualitativo puede concebirse como un "conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos" (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) y en donde la hermenéutica cumple el objetivo de "descubrir el significado de las cosas, interpretar lo mejor posible palabras, escritos, textos, gestos y, en general, el comportamiento humano, pero conservando su singularidad en el contexto que forme parte" (Ybelisse, 2012).

Se consideró la formación de tres grupos focales, ya que esta técnica propicia la creación de un espacio donde se privilegie el habla, captando el pensar, el sentir y el vivir de los integrantes que conforman dicho grupo; esto, encabezado por un moderador, quien dirige el diálogo, cuida el orden de la palabra, al tiempo que estimula la participación de los presentes, apoyado en una guía previamente confeccionada en la que se considera un marco protocolario de investigación, que establece el lugar físico o virtual de encuentro, la logística para su consecución, incluyendo las preguntas indagatorias, los objetivos claramente establecidos, así como los lineamientos de la reunión, teniendo listo el equipo de grabación de audio y video, para registrar el intercambio comunicativo del grupo; todo con la intención de obtener datos cualitativos de forma colectiva (Hamui y Varela, 2013).

Participaron un total de 21 docentes, de ellos 11 son mujeres y 10 hombres, el rango de edad con mayor frecuencia (7) entre los integrantes es de 26 a 30 años;

11 tienen estudios de normal superior y 10 estudios universitarios; 15 cuentan con licenciatura, 5 maestría y 1 con doctorado; 17 laboran en zona urbana; y, 4 en zona rural; el rango de años de servicio con mayor frecuencia (11) es de 0 a 5 años, le sigue el rango de 6 a 10 años de servicio con menor frecuencia (6); la menor cantidad de grupos que atienden los docentes participantes es de 1, mientras que el máximo son 16 grupos; la mínima carga horaria entre los participantes es 16 horas-semana-mes, mientras que la máxima es 42 horas-semana-mes; años de servicio impartiendo la asignatura con mayor carga horaria, mínimo 1 año, máximo 21 años; ellos imparten diferentes asignaturas dentro del campo de formación académica: Español, Matemáticas, Ciencias, Historia y Geografía, todos laborando en escuelas secundarias públicas estatales del estado de Sonora.

Procedimiento

Previamente se contactó a cada uno de ellos, vía telefónica, para invitarlos a participar en dicha reunión, a su vez se les envío una liga electrónica con un formulario con 24 ítems, donde se indagan aspectos generales, preparación profesional y datos laborales; ya confirmada su asistencia, se distribuyeron en tres horarios posibles; después de esto, dentro de la reunión, a través de ZOOM, se explicó el propósito de esta, se dieron a conocer las reglas de participación, se completó un consentimiento informado sobre la confidencialidad y secrecía de las grabaciones y narrativas, además del propósito fundamental.

Se llevaron a cabo tres reuniones de una 1 hora con 10 minutos, cada una. Los cuestionamientos socializados fueron: ¿cómo es que sus alumnos aprenden los temas desarrollados en su asignatura?, ¿qué problemáticas están enfrentando sus alumnos para lograr los aprendizajes esperados de los temas desarrollados en su asignatura?, ¿cuáles serían las propuestas de mejora para que sus alumnos logren los aprendizajes esperados de los temas que desarrolla en su asignatura?

Resultados

Los códigos encontrados fueron cinco: familiar, sistema educativo, gestión, alumnos y práctica docente, dentro de ellos se detectaron varias categorías. Las categorías más frecuentes en la primera pregunta ¿Cómo es que sus alumnos aprenden los temas desarrollados en su asignatura?, fueron: planeación (15), estrategias didácticas (20), ambientes de aprendizaje (14), evaluación (7) dentro del código práctica docente; para la segunda pregunta ¿Qué problemáticas están enfrentando sus alumnos para lograr los aprendizajes esperados de los temas desarrollados en su asignatura?, fueron: funcionalidad (18), economía (14), monitoreo del aprendizaje (9), entorno (7), dentro del código familia; también, conocimiento (12), estado anímico (14), estas dos dentro de código de alumnos; así como, estrategias didácticas (10), dentro del código práctica docente; la tercera pregunta ¿Cuáles serían las propuestas de mejora para que sus alumnos logren los aprendizajes esperados en los temas que desarrolla en su asignatura?, fueron: monitoreo del aprendizaje (7), dentro del código familia; capacitación (7), dentro del código gestión; planeación (8), estrategias didácticas (15), ambientes de aprendizaje (9), evaluación (8), identidad y vocación (9), dentro del código práctica docente.

En cada código se encontraron diferentes categorías, las que aparecen anteriormente son las más mencionadas por los participantes durante cada pregunta, seguidas por la cantidad numérica de dicha frecuencia, dándonos esto la pauta para determinar cuál o cuáles son las líneas temáticas más apropiadas al diseñar una intervención de capacitación pedagógica de acuerdo con dichos resultados.

En el primer cuestionamiento, se observa que son mayormente mencionadas cuatro Categorías: planeación, estrategias didácticas, ambientes de aprendizaje y evaluación, las cuales se homologan a los cuatro Criterios expresados en el Dominio III, de los Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes, personal con funciones de dirección y supervisión, dando muestra de la importancia que identifican los maestros sobre el alcance de los aprendizajes gracias a estos Criterios.

En el segundo cuestionamiento se observa que las problemáticas mencionadas, en su mayoría, se relacionan a factores ajenos a la dinámica docente:

Complejos de controlar (funcionalidad familiar, situación económica familiar, monitoreo del aprendizaje por parte de la familia, entorno en donde viven las familias), pero a su vez mencionan uno que llama la atención, Estrategias didácticas, mostrando con ello, la importancia que conlleva este factor para lograr los aprendizajes, al comprender que una inadecuada estrategia didáctica implementada por el docente, puede obstaculizar el aprendizaje en los alumnos.

En el tercer cuestionamiento, se observa aún más claramente la importancia de la capacitación, pues esta la mencionan como propuesta para seguir mejorando y lograr los aprendizajes, así como también son señaladas las temáticas a considerar en la capacitación: planeación, estrategias didácticas, ambientes de aprendizaje y evaluación, igualmente indicadas en el primer cuestionamiento.

Conclusiones

El programa define a partir de cada código los elementos de las categorías más frecuentes en el entorno de la práctica docente, la gestión, la interacción con el alumno y la familia en los procesos de mejora de los aprendizajes. Con base al análisis de categorías se proponen las líneas de acción para una intervención de capacitación pedagógica estructurada, a través de un diplomado de 120 horas, conformado por cuatro módulos de 30 horas cada uno: Módulo 1: Planeación. Objetivo: Preparar el trabajo pedagógico a través de la consideración y uso de los elementos que conforman la planeación didáctica; Módulo 2: Estrategias Didácticas. Objetivo: Incorporar un amplio y diverso repertorio de herramientas y estrategias didácticas al desarrollar el trabajo pedagógico, a través del planteamiento de actividades contextualizadas, uso de materiales pertinentes y disponibles, así como, considerar los puntos de vista de los alumnos; Módulo 3: Ambientes de Aprendizaje. Objetivo: Crear ambientes de aprendizaje para los alumnos, durante el trabajo pedagógico, a través de la participación de ellos, tanto individual como colectivamente; y, Módulo 4: Evaluación. Objetivo: Identificar elementos que permitan mejorar la práctica docente, así como de los procesos de aprendizaje en los alumnos, a través de una evaluación permanente. Cada módulo consta de 15 sesiones de 2 horas, con 3 sesiones por semana, esto nos permite culminar en 5 semanas

cada módulo y el diplomado completo en 20 semanas efectivas. La situación actual, posibilita su desarrollo en línea.

Considerando cualquiera de sus variantes: cursos, talleres, congresos, diplomados, entre otras, la capacitación ofrece múltiples beneficios, siendo "el proceso mediante el cual las y los trabajadores adquieren los conocimientos, herramientas, habilidades y actitudes para interactuar en el entorno laboral y cumplir con el trabajo que se les encomienda" (Procuraduría Federal de la Defensa del Trabajo [PROFEDET], 2018), brindando esta oportunidad a las y los trabajadores que integran una organización, aprender, aprender a hacer y aprender a ser, de forma permanentemente.

Considerando que "las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social" (DOF, 2019), es necesario brindar oportunidades de superación profesional a través de la capacitación, dirigida a solventar deficiencias explícitamente detectadas, mediante la indagación científica, por medio de estrategias idóneas, pertinentes y congruentes con los perfiles, criterios e indicadores que se desean presentes en los docentes, para que se enfoquen en alcanzar el máximo logro de los aprendizajes en los alumnos.

Referencias bibliográficas

Barraza, Z., Armenta, M., & Villalba, M. (2015). Identificación de necesidades formativas de docentes de secundaria en el uso didáctico de tecnología digital para la enseñanza de las matemáticas. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0761.pdf.

Diario Oficial de la Federación [DOF] (2019, 30 de septiembre). DECRETO por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. SEP. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019&print=true.

Diario Oficial de la Federación [DOF] (2019, 30 de septiembre). DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. SEP. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019.

Hamui, A., & Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica, 2*(5), 55-60. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación.* 6a. ed. Ciudad de México: Mc Graw-Hill.

Leal, A., Ramos, J., & Loya, R. (2017). Necesidades de formación de docentes chihuahuenses para ayudar a aprender a aprender, Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2911.pdf.

Leggs, M., & Valdivia, A. (s.f.). *La práctica docente de profesionistas sin formación pedagógica en México.*

Navarro, C., Lagarda, A., & Vera, J. (2016). Análisis de resultados de la evaluación del servicio profesional docente para Sonora. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/310606361_Analisis_de_resultados_de_la_evaluacion_del_servicio_profesional_docente_para_Sonora

Procuraduría Federal de la Defensa del Trabajo [PROFEDET] (2018). La importancia de la capacitación para las y los trabajadores. Recuperado de: https://www.gob.mx/profedet/es/articulos/la-importancia-de-la-capacitacion-para-las-y-los-trabajadores?idiom=es.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2020). Disposiciones generales del proceso de selección para la Admisión del personal docente y técnico docente en Educación Básica, de Unidad del sistema para la carrera de las maestras y los maestros. Recuperado de http://file-system.uscmm.gob.mx/2021-2022/compilacion/EB/Disposiciones_generales_admision_EB.pdf.

Ybelisse, R. (2012). "La hermenéutica como paradigma cualitativo emergente en el abordaje de la salud bucal". *Revista de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo. 13*(2), 61-75. Recuperado de: http://servicio.bc.uc.edu.ve/odontologia/revista/vol13-n2/art07.pdf.

CAPÍTULO 7

TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA, CORTOMETRAJES Y LITERACIDAD EN ESTUDIANTES PRESILÁBICOS

Jesús Bernardo Miranda Esquer[1]
Rafael Osuna Arredondo[2]
María Alejandra Ruiz Guzmán[3]

Resumen

El paradigma que enmarca el estudio es de tipo cualitativo. Se recupera el método y diseño etnográfico (Goetz, JP. &LeCompte, MD, 1987). Las técnicas de recolección de datos fueron notas de campo, observación no participante y videograbación. Se presenta el análisis de una clase. Las técnicas de análisis de datos fueron inducción analítica y análisis tipológico, de los autores antes mencionados. La técnica de validación fue triangulación de sujetos y de técnicas. La técnica de validación fue triangulación de sujetos y de técnicas. Los sujetos investigados fueron 30 alumnos de primer grado de educación primaria pública de Villa Hidalgo, Sonora, y que se ubicaban en una hipótesis pre-silábica.
El objetivo general que se alcanzó, fue describir y reflexionar sobre el proceso de literacidad del texto fílmico, así como el proceso de transposición didáctica realizado por el docente. Se logra el hallazgo de que en el proceso de la adquisición de la lecto-escritura es posible generar una transposición didáctica. Dentro de las conclusiones del estudio destacan los procesos cognitivos para el desarrollo

1 Centro de Estudios Educativos y Sindicales (CEEyS), mirandaesquer72@hotmail.com.
2 Centro de Estudios Educativos y Sindicales (CEEyS), rafael.osuna.arredondo@gmail.com.
3 Centro de Estudios Educativos y Sindicales (CEEyS), aleruiz_409@hotmail.com.

de la literacidad, los cuales son iguales a los empleados por estudiantes en una hipótesis alfabética.

PALABRAS CLAVE: *literacidad, transposición didáctica, cortometrajes.*

LÍNEA TEMÁTICA
TIC y Educación

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La escuela mexicana actual, concibe el desarrollo de la literacidad en un punto posterior a la alfabetización inicial. Sin embargo, desde las exploraciones de los autores, ambas pueden desarrollarse al mismo tiempo en los estudiantes antes de que construyan la convencionalidad de la escritura.

Desde una perspectiva sociocognitiva el desarrollo de la literacidad se presenta en dos planos: uno interiorizado, llamado intrapsicológico; y otro exteriorizado, conocido como interpsicológico, lo que nos dice que el individuo recibe información del exterior y la apropia para sí mismo dándole significado personal y cultural (Miranda, J. y Lara, J., 2010).

En el caso de los cortometrajes, los niños no alfabetizados pueden comprender a partir de los textos fílmicos, apoyados por las animaciones, sonidos, ruidos y textos oralizados que contiene este recurso. La interacción en el aula permite al docente construir un significado de lo que se presenta al alumno, también recuperar un sentido no solo en el plano interpsicológico, sino también en el intrapsicológico, ya que mediante la guía del profesor grupo-clase orienta su atención hacia aquellos elementos expuestos en el cortometraje, con el objetivo de que estos logren comprender la información.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cómo es el proceso de literacidad de un texto fílmico en estudiantes pre alfabéticos?
- ¿Cómo realiza el docente el proceso de transposición didáctica?

Antecedentes

Como antecedente se encuentran estudios similares. Miranda, Solís y Miranda (2015) presentaron un estudio etnográfico en el que aplicaron algunas técnicas de recolección de datos como notas de campo, observación no participante y videograbación. El estudio se realizó en tres grupos distintos. Las técnicas de análisis utilizadas fueron: inducción analítica y análisis tipológico. Los participantes fueron 97 alumnos de primer grado de primaria en una hipótesis pre-silábica, en dos escuelas públicas de Navojoa, Sonora. El objetivo general que se alcanzó con esta investigación fue describir los procesos cognitivos alumnos pre-silábicos para extraer información, interpretar, reflexionar y evaluar el texto fílmico de cortometrajes.

Miranda, Ruiz, Barreras y Miranda (2018) realizaron un estudio en el municipio de Villa Hidalgo, Sonora, en un grupo de primer grado de primaria en una hipótesis pre-silábica. Como objetivo general de esta investigación se describieron los procesos cognitivos de los alumnos pre-silábicos para los fines ya mencionados del texto fílmico de cortometrajes. En dicho estudio se destacó que los procesos cognitivos de los alumnos de extraer, interpretar, reflexionar y evaluar información son similares a los utilizados por los alumnos pre-alfabéticos cuando leen textos impresos.

Marco teórico

Literacidad

La literacidad abarca los conocimientos y actitudes necesarias para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos asegura Cassany (2004), también menciona que abarca el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, así como los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes y las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas.

Sin embargo, la literacidad dista de la mera alfabetización, sus denotaciones y connotaciones señalan que la lectura y la escritura no solo se obtienen de los

medios clásicos como lo son el papel y el lápiz, sino que surgen nuevos medios, los digitales; los cuales pueden potenciar una comprensión crítica de lo leído. (Londoño, 2014).

Por su parte, Tobón, et al. (2006; citado por Miranda y Lara, 2010) explican las competencias como el cruce de varias dimensiones: la dimensión afectiva-emocional, que se integra por actitudes y valores; la cognoscitiva, integrada por conceptos, conocimientos y habilidades; y por último, la actuacional.

La literacidad se entiende entonces como el conjunto de conocimientos y habilidades que hacen competente a una persona para analizar y recibir información en determinados contextos, por medio de la lectura de diferentes tipos de textos, y poder transformarla en conocimiento.

En el caso de la presente investigación el contexto es mediado por cortometrajes, videos de corta duración con mensajes implícitos, gracias a los cuales los alumnos tienen la oportunidad de realizar un ejercicio de análisis y tratamiento de la información bajo la guía y acompañamiento del docente.

Según Catalá (2011), la literacidad tiene en cuenta determinados componentes del manejo de la información como: literal, reoganizativa, inferencial y crítica; inclusive como se mencionaba anteriormente, considera al lector capaz de inferir información del texto y del contexto en el que se encuentra, característica presente en el componente inferencial de la comprensión.

El nivel literal de la literacidad se entiende como el reconocimiento de todo aquello explícito en un texto, aquello que se puede ubicar al realizar tareas como ubicar personajes principales, seguir una instrucción. En este componente se fija y retiene la información para evocarla posteriormente.

El componente organización de la información se concibe cuando esta es sintetizada y esquematizada de manera mental, se consolidan ideas a partir de los datos obtenidos a fin de hacer una síntesis, aquí la información se hace más clara y precisa, ya que se ordena de manera lógica.

El nivel inferencial o interpretativo, se entiende como el involucramiento de los conocimientos previos del individuo, se pueden formular anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de indicios observables, además se crean expectativas sobre futura información las cuales se van verificando o reformulando a medida que se va leyendo. El nivel crítico implica una postura de acuerdo a la situación planteada, el individuo es capaz de emitir

juicios basándose en la información presentada, es apto para defender dicha postura, explicar las acciones observadas, o incluso aquellas que se pudieran presentar en otro contexto.

Proceso de alfabetización inicial

En los primeros años de educación primaria el objetivo primordial es que los alumnos aprendan a leer. Alfabetizar al alumno es la meta más importante, y en ella se centran todos los esfuerzos del maestro y de la comunidad educativa. Se parte, en muchas ocasiones, de que el niño no ha tenido contacto con el proceso alfabetizador; sin embargo, existen teóricos que opinan que este proceso inicia antes de la edad escolar, desde los 3 a los 5 años de edad (Teberosky, 2003).

Ferreiro (2012) nos menciona que al utilizar los planes, manuales y programas establecidos para la alfabetización inicial, el principal objetivo es que los alumnos adquieran el placer por la lectura, además de lograr expresarse por escrito. Por ello, se deben buscar estrategias novedosas que ayuden a crear un vínculo estrecho de comunicación y placer en el alumno.

Transposición didáctica

La transposición didáctica (Chevallard, 1998) hace referencia a las transformaciones que sufre la información desde su origen hasta su comunicación, es decir, desde su naturaleza científica de origen hasta las modificaciones que padece durante su enseñanza para que pueda ser aprendida.

Se entiende la transposición didáctica como la transformación o cambios que sufre el saber científico para poder ser enseñado. En el contexto escolar nos podemos dar cuenta que el conocimiento en su estado científico es poco enseñable, necesita modificarse, adaptarse y acercarse a la realidad del alumno, dicha modificación o adecuación la cumple el docente (Buchelli, 2009).

La transposición se lleva a cabo de dos maneras, la externa y la interna. La externa es aquella que se efectúa del saber sabio al saber a enseñar, es decir, a los contenidos que conforman el currículo de un plan de estudios; y la interna,

que consiste en los cambios que sufre el conocimiento puro para convertirse en conocimiento enseñado (Alfaro, y Chavarría, 2012).

Cortometraje

Se clasifica según la Academia de las Ciencias y Artes Cinematográficas a una película como cortometraje cuando esta tiene una duración de cuarenta minutos o menos, se pueden retomar en ella varios géneros: narrativo, experimental, de animación, documental, etcétera (Adelman, 2005).

Los cortometrajes suelen utilizar pocos personajes, casi nunca más de tres o cuatro, y la propia trama esta poderosamente simplificada en relación al nivel de elaboración que se alcanzaría en un largometraje (Dancyger, 1998; citado por Cossalter, 2012).

La duración y trama simplificada de los cortometrajes permiten a los alumnos que no han accedido a la escritura convencional, demostrar comprensión, ponen de manifiesto que pueden comprender a partir de los textos oralizados de la película que además, esta enriquecida con sonidos y animaciones, lo que en conjunto llamamos texto fílmico.

Previamente han manejado el término de texto fílmico, según Izaguirre (2007, p.1) "el texto fílmico es considerado un espacio de encuentro del sujeto y el proyecto del vivir social, entendido en el espacio de construir ese mundo con una gramática de verosimilitud" lo que permite que los alumnos no solo interpreten sino que logren reflexionar y evaluar lo observado; con base en sus experiencias cotidianas, Blanco (2003) citado por Miranda, et al. (2015) define al texto fílmico como un texto sincrético, debido a que convergen diversos códigos, visuales y sonoros.

Método

Se recupera el método y diseño etnográfico (Goetz, JP. &LeCompte, MD, 1987). Las técnicas de recolección de datos fueron notas de campo, observación no

participante y videograbación. Se presenta el análisis de una clase. Las técnicas de análisis de datos fueron inducción analítica y análisis tipológico.

La técnica de validación fue triangulación de sujetos y de técnicas. Los sujetos investigados fueron 30 alumnos de primer grado de educación primaria inscritos en una escuela pública de Villa Hidalgo, Sonora, y que se ubicaban en una hipótesis pre-silábica.

Resultados y discusión

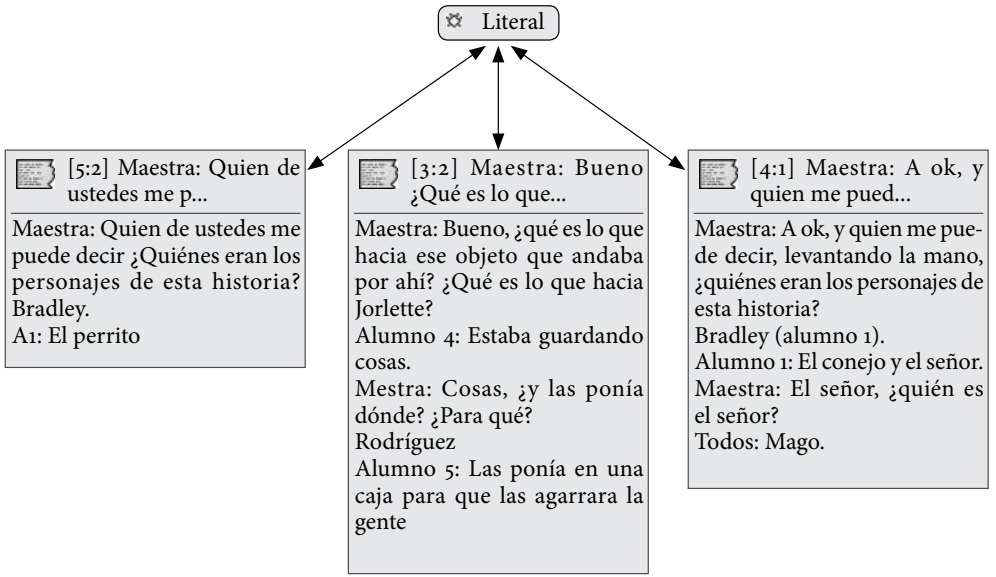
Dimensión de análisis "*literacidad*"

En este trabajo la dimensión de análisis literacidad, se concibe como la habilidad de una persona para recibir y analizar información en determinados contextos por medio de la lectura de diferentes tipos de textos, y posteriormente poder transformarla en conocimiento, no es necesario saber escribir convencionalmente para poder recibir, analizar y comprender información.

Categoría de análisis "*Literal*"

Se presenta la siguiente figura donde muestra el reconocimiento literal de todo aquello que figura explícitamente en un texto, siendo este en el que normalmente se hace más énfasis en las escuelas, por ejemplo, distinguir información relevante, ubicar ideas principales y seguir instrucciones. En este componente se fija y retiene la información y puede evocarlo posteriormente.

Figura 1. Red de categoría de análisis "Literal".



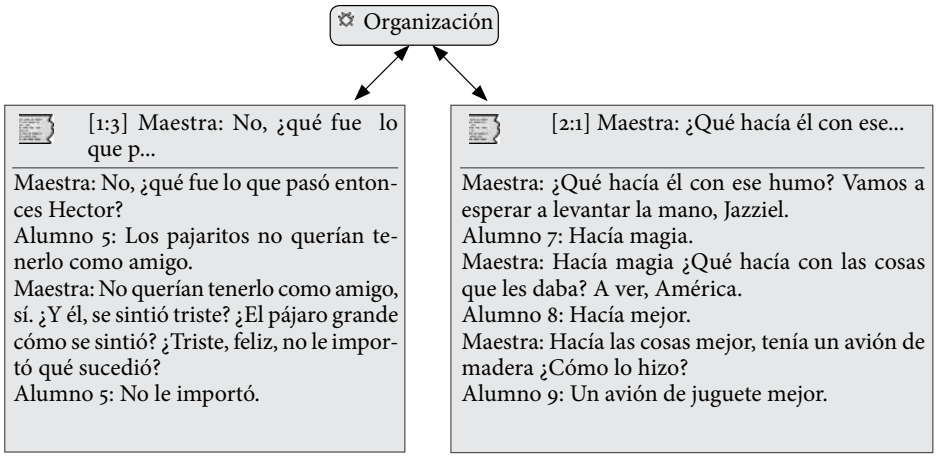
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1, la profesora solicita a los alumnos distinguir información explícita del texto fílmico, por ejemplo, en la viñeta de la izquierda los niños observaron que el perrito era el personaje principal; mientras que en la viñeta central se pudo apreciar a una niña observando como un personaje colocaba objetos en una caja; y finalmente, en la viñeta de la derecha un niño se da cuenta de que el personaje principal era el mago.

Categoría de análisis "Organización"

En la siguiente figura 2 se muestra el componente organizacional de la información, donde es sintetizada y esquematizada mentalmente, consolidando ideas a partir de la información que se va obteniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva. Aquí la información se hace más clara y precisa, al ser ordenada de manera lógica.

Figura 2. Red de categoría de análisis "Organización".



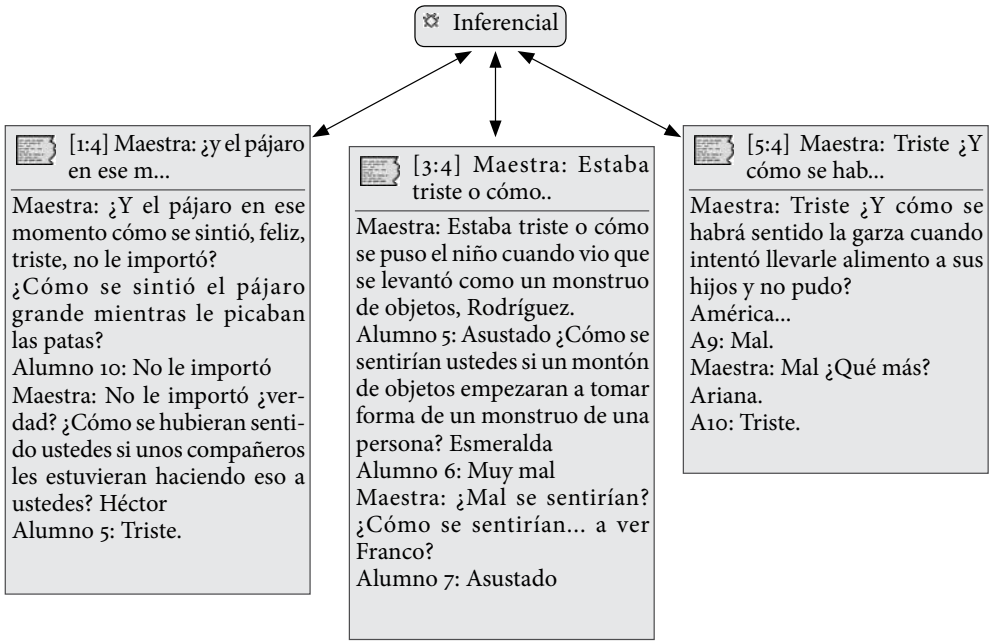
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2, en la viñeta de la izquierda, la maestra cuestiona al alumno sobre cómo se siente un personaje, a lo que el alumno sintetiza la poca importancia que le dio el personaje a este suceso, en la viñeta de la derecha organizan la información de acuerdo a los objetos observados en el video y cómo estos fueron mejorados.

Categoría de análisis "Inferencial"

La figura que se muestra a continuación nos muestra el componente inferencial o interpretativo, el cual involucra el conocimiento previo del alumno, se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios observables. Se crean expectativas sobre la futura información las cuales se van verificando o reformulando mientras se va leyendo.

Figura 3. Red de categoría de análisis "Inferencial".



Fuente: Elaboración propia.

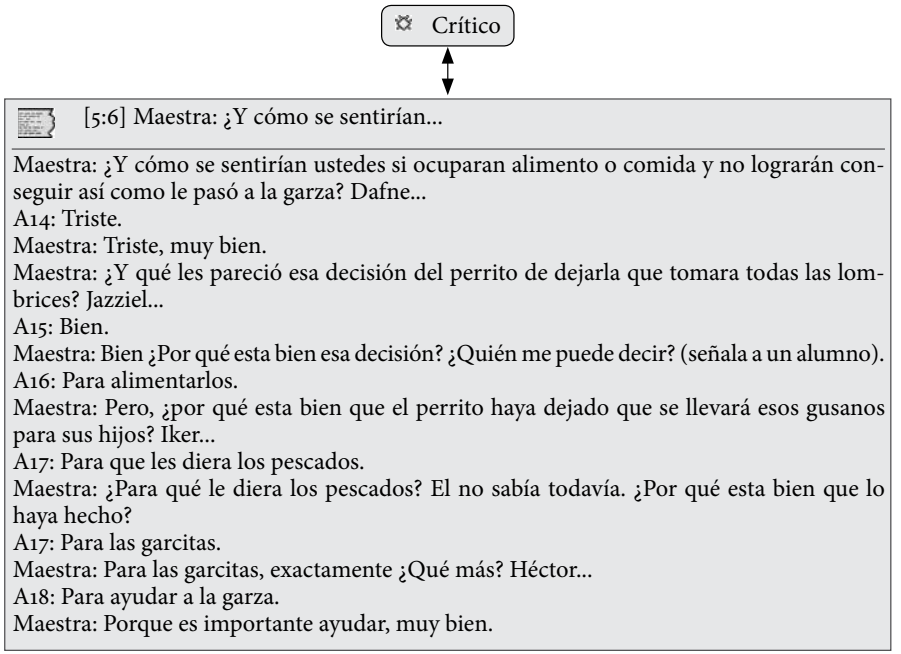
En la figura 3 podemos observar tres ejemplos donde se manifiesta la inferenciación de la información. En la viñeta de la izquierda se puede ver como la maestra inicia preguntando a los alumnos como se sentía el espantapájaros y, posteriormente, les pregunta cómo se hubieran sentido ellos, poniendo al alumno en una posición de inferenciación, En la viñeta del centro la maestra pregunta a los alumnos como se sentía el monstruo y, con base en ello, les pregunta cómo se sentirían ellos, para lo que tienen que ponerse en una posición ajena a ellos para responder.

Categoría de análisis "Crítico"

El nivel o componente crítico implica la formulación de juicios propios con carácter subjetivo, se crean interpretaciones personales a partir de lo observado,

el individuo deduce, expresa opiniones y predice información. Es aquí donde el individuo emite opiniones e, incluso analiza las intenciones del texto.

Figura 4. Red de categoría de análisis "Crítico".



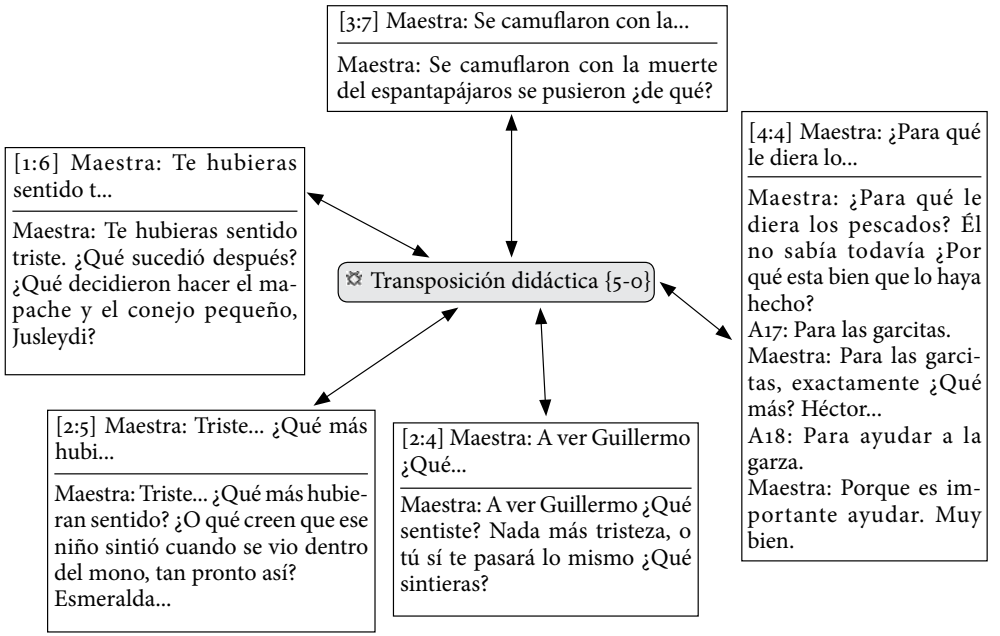
Fuente: Elaboración propia.

Podemos observar en la figura 4 un nivel crítico, inicialmente la docente plantea la pregunta con la intención de saber cómo se sentirían si necesitaran alimento y no lograran hacerlo, primeramente el alumno da una respuesta simple, sin embargo la maestra insiste en pedirle al alumno una respuesta más compleja, a lo que finalmente el alumno responde que para ayudar; es importante comentar que este elemento no fue observable en el video, para dar esta respuesta el alumno tuvo que basarse en su experiencia personal y asumir otro rol al contestar.

Dimensión de análisis "Transposición didáctica"

Podemos observar en la figura 5 se muestran ejemplos de intervenciones docentes, las cuales tienen como intención adaptar la información contenida en el texto fílmico para que el alumno sea capaz de aprender de esta. El docente a través de su intervención pensada y planeada, adecúa o modifica la información que se le presenta al alumno para que sea más fácil de aprender.

Figura 5. Red de categoría de análisis "Transposición didáctica".



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente en la figura 5, se observan algunas intervenciones de la docente en un intento de hacer más fácil de aprender con la información presentada en el texto fílmico. Empezando de arriba y en el sentido de las manecillas de reloj, en el primer recuadro se observa a la maestra haciendo una pregunta al alumno, con la intención de que ponga atención en el color que mostraban los cuervos en cierto momento del cortometraje; mientras que en el segundo

recuadro, la pregunta va enfocada a que el alumno busque un motivo por el cual uno de los personajes le entrega unos pescados.

Conclusiones

Desde la literacidad se reflexiona que no es necesario que el alumno haya adquirido la convencionalidad de la escritura para comprender. En el proceso de comprensión de la información del texto fílmico de un cortometraje, en alumnos de primer grado de primaria, se observan las mismas características que el proceso de comprender la lectura de los textos impresos por alumnos en una hipótesis alfabética. La transposición didáctica es un elemento importante en el desarrollo de la literacidad. El sentido de leer textos, desde la *no convencionalidad* de la escritura, exige un ejercicio de transposición didáctica del docente: el desarrollo de la literacidad se plantea desde la oralidad del texto fílmico.

La información por sí misma no se enseña, es necesaria la intervención docente. Se coincide con dichas investigaciones mencionadas en los antecedes anteriores, ya que entre las conclusiones del presente estudio destaca que los alumnos pre-silábicos pueden desarrollar los procesos del nivel literal, organizativo, inferencial y crítico; de la misma manera que los alumnos que han accedido a la convencionalidad de la escritura.

Referencias bibliográficas

Adelman, K. (2005). *The Ultimate Filmmaker´s Guide To Short Films.* Barcelona, España: Ed. Robinbook.

Alfaro, C., & Chavarría J. (2012). *La transposición didáctica: un ejemplo en el sistema educativo costarricense.* Costa Rica: Uniciencia 26.

Buchelli, G. (2009). "La transposición didáctica: bases para repensar la enseñanza de una disciplina científica 1 parte". *Revista académica e institucional de la UCPR,* (85), 22.

Cassany, D. (2004). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual y multiliteracidad, internet y criticidad.* Concepción, Chile: UNESCO.

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado.* Argentina: AIQUE.

Cossalter, J. (2012). *En busca de la(s) especificidad(es) del cortometraje. El corto de ficción en la Argentina de los años sesenta,* Buenos Aires, Argentina.

Ferreiro, R. (2012). *La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: la escuela.* REICE, (10), 17

Goetz, JP.&LeCompte, MD (1987). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid, España: Ed. Morata.

Izaguirre, R. (2007). "La Lectura Fílmica una Intencionalidad de Presencia Educativa". *Razón y Palabra,* 12.

Londoño, D. (2014). *De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte.* Medellín, Colombia: Anagramas.

Miranda, J. & Lara, J. (2010). *El desarrollo de la competencia lectora en entornos de Enciclomedia. Un estudio desde los conocimientos y habilidades docentes.* Culiacán, México: Ed. Once Ríos.

Miranda, J., Solís, M., & Miranda, J. (2015). Análisis cualitativo de interacción en el aula: Uso de cortometrajes y desarrollo de competencia lectora en alumnos pre-silábicos. Congreso Nacional de Investigación Educativa. p.4.

Miranda, J., Ruiz, M., Barreras, A., & Miranda, J. (2018). *Cortometraje, alfabetización inicial, comprensión lectora y cognición distribuida en primer grado de educación primaria.* Durango, México: REDIE.

Mireia, Catalá (2011). *Lectura desde el punto de vista de una maestra, en evaluación de la comprensión lectora.* España: Editorial Graó.

Teberosky, A. (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. Cuadernos de pedagogía, 330, 42-46. Consultado el 12 de octubre de 2017 en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=760304.

CAPÍTULO 8

EL NIVEL DE COMPETENCIA TECNOLÓGICA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ANÁLISIS INFERENCIAL

José Antonio Bernal Herrera[1]
Josafath Brizeyda Grageda Quijada[2]
Itzel Gisella López Zamarrón[3]
Vanessa Lizeth Munguía Rubio[4]

RESUMEN

El presente análisis tiene la finalidad de dar a conocer los niveles de competencia en el uso, manejo y conocimiento de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de los docentes de nivel primaria en diversos contextos del estado de Sonora, argumentando de acuerdo a los datos obtenidos mediante recolección de un formulario la relación existente entre género y escolaridad.
PALABRAS CLAVE: *competencias TIC, docentes, educación.*

1 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE), joseantoniobernalherrera90@gmail.com.
2 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE, gragedajosafath@gmail.com.
3 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE, itzelgzamarron@gmail.com.
4 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE, vanemunguia23@gmail.com.

Línea temática
TIC y educación

Introducción

En la actualidad, la educación trata de adaptarse a la modernidad y avances tecnológicos, los cuales se modifican con rapidez y tienen un fuerte impacto en el comportamiento social. Tales condiciones exigen que los docentes se adapten y se enfrenten a tales desafíos y cambios, dentro de los cuales destaca el desarrollo de competencias docentes en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), cuyo objetivo es atraer la atención de los estudiantes, mejorar su práctica educativa mediante su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como apegarse a las condiciones contextuales actuales.

A pesar de los esfuerzos realizados por los sistemas educativos, existe una gran brecha entre la introducción y uso de las tecnologías en el ámbito educativo y el mundo real, donde el docente es una pieza clave para llevar a cabo dicha tarea, por lo que, en general, los sistemas educativos actuales apuestan por modelos educativos con competencias TIC docentes, las cuales permitan cumplir con la finalidad de educación. La tarea no es sencilla, dado que los docentes son migrantes digitales, lo que puede implicar un desarrollo inadecuado de dichas competencias, generando un área de oportunidad de prioridad. Según la UNESCO (2019):

Las competencias de los docentes desempeñan un papel fundamental para integrar las TIC en su práctica profesional, a fin de garantizar la equidad y la calidad del aprendizaje. Los maestros también deben ser capaces de utilizar las TIC para guiar a los educandos en la adquisición de competencias relacionadas con la sociedad del conocimiento, como la reflexión crítica e innovadora...

Lamentablemente, en México no se ha establecido un modelo de competencias TIC para docentes de educación básica, lo cual pone en desventaja al sistema educativo, si bien, existen estandares TIC docentes, recomendaciones y sugerencias para su uso en el aula, aun no se delimitan ni establecen competencias TIC de acuerdo a las condiciones contextuales; de igual forma, se requiere de un nivel de evaluación de la apropiación de las mismas, que permita reconocer las áreas de oportunidad del docente, que genere un análisis reflexivo para su retroalimentación.

Antecedentes

Sin embargo, Chan, Sandoval y Bojórquez (2019) en su investigación presentada en el COMIE 2019, exponen un estudio sobre las competencias TIC de los docentes, cuyo objetivo era evaluar el nivel de uso y apropiación de las TIC de los profesores de una institución de educación superior, para identificar las necesidades educativas y poder integrar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante un instrumento de 60 reactivos, divididos en cuatro dimensiones: Uso las TIC en actividades, acciones en el trabajo como docente, facilidad al uso de las TIC y acciones para la implementación de las TIC.

Por otro lado, Guzmán (2019), en su trabajo de investigación documental, cuyos objetivos eran identificar las principales competencias digitales en la actualidad y analizar el rol que el docente ha tenido ante los cambios emergentes de las TIC en México, determina las competencias TIC tomando como referencia el marco europeo de competencias digitales que esta orientado a la identificación y validación de los componentes clave; significando adoptar estas cinco dimensiones: información, comunicación, creación de contenido, seguridad y resolución de problemas.

Esta investigación recuperó el enfoque cualitativo y determinó que en la actualidad el rol docente es de guía, facilitando el aprendizaje del alumno mediante la generación de ambientes de aprendizajes adecuados, lo cual implica el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al ser los estudiantes nativos digitales, el docente debe adaptarse a las necesidades y condiciones actuales, de manera que la clase genera motivación e interés en quién la recibe y, a su vez, desarrolle competencias para enfrentar el mundo actual.

Por otro lado, Sánchez (2015), en su trabajo de investigación presentado en el COMIE 2015, tuvo como objetivo explorar, analizar y evaluar las competencias TIC de los docentes de educación primaria, integración curricular de las mismas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Dicha investigación de tipo cuantitativa, tuvo como objeto de estudio a maestros de nivel primaria estatales de primero a sexto grado en el municipio de Culiacán, la cual tenía como objetivo que los docentes utilizaran las TIC como un recurso de enseñanza, que permitiera a los alumnos el desarrollo de competencias para la vida. Tomaba como referencia el marco de competencias TIC de la UNESCO para maestros,

considerando que el Sistema Educativo Nacional no ha establecido un modelo o propuesta normativa de competencias TIC docentes.

El Sistema Educativo Mexicano demanda un modelo de formación continua que aporte los componentes eficaces respecto a estandares y competencias que permitan medir y evaluar las capacidades y habilidades del docente. Las competencias TIC son esenciales en el quehacer educativo debido a que se involucran en la secuencia didáctica, desarrollo de estrategias pedagógicas y elementos sustanciales de la práctica profesional.

Preguntas

- ¿El sexo del profesor se asocia a un mayor desempeño de la competencia tecnológica?
- ¿El nivel de escolaridad del profesor se asocia a un mayor desempeño de la competencia tecnológica?

Objetivos

Determinar el grado de asociación de las variables socio-profesionales de los profesores con el nivel de competencia tecnológica.

Desarrollo

Marco teórico

Conforme la tecnología avanza y forma parte de la vida cotidiana, es necesario establecer competencias TIC, que permitan la aplicación, uso y desarrollo. Las competencias TIC son definidas por Ramírez (2012) como:

> Aquella capacidad para la búsqueda, selección, comprensión, análisis, síntesis, valoración, crítica, procesamiento y comunicación de la información a través

> de las tecnologías de la información y comunicación, de manera que permita solucionar problemas y tomar decisiones; fomentar la creatividad y la efectividad con herramientas de productividad; colaborar, publicar y producir información; actuar de manera responsable y desarrollar actitudes y valores que otorguen sentido y significado moral, ideológico, político a las acciones desarrolladas con la tecnología y en consecuencia contribuya a la sociedad (p.97).

La investigación esta basada en el modelo de competencias TIC de Colombia recopilado de Competencias TIC para el desarrollo profesional docente (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Define competencia como el conjunto de conocimiento, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

De acuerdo al documento competencias TIC para el desarrollo profesional docente en Colombia, se definen las siguientes:

Competencia tecnológica. Su propósito es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la gestión escolar. Se define como la capacidad de seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas, entiendo los principios que las rigen, sus formas de combinarse y las licencias que las amparan.

La competencia comunicativa. Se define como la capacidad para expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y audiovisuales a través de diversos medios y con el manejo de múltiples lenguajes, de manera sincrónica y asincrónica.

La competencia pedagógica. Se constituye en el eje central de la práctica docente, potenciando otras competencias como la comunicativa y la tecnológica. Considera la integración de TIC en la educación, definiendo la capacidad de utilizarlas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo alcances y limitaciones en la incorporación de estas en la formación integral de los estudiantes y en su propio desarrollo profesional.

Competencia de gestión. Es la capacidad de utilizar las TIC en la planeación, organización, administración y evaluación de los procesos educativos; tanto a nivel de prácticas pedagógicas como de desarrollo institucional.

Competencia investigativa. Menciona a la gestión del conocimiento y, en última instancia, la generación de nuevos conocimientos. En este contexto, la competencia investigativa se define como la capacidad de utilizar las TIC para la transformación del saber y la generación de nuevos conocimientos.

Metodología del estudio

El paradigma en el que se inscribe el estudio es de carácter cuantitativo, con un método no experimental, de diseño transversal y un alcance explicativo, puesto que no se modifican variables, solo se percibe el nivel de apropiación del docente en función, de acuerdo a la investigación a desarrollar. Es por ello que Sierra (2001) hace mención a:

> (...) el diseño no experimental por no comprender diversidad de observaciones, ni de grupos, ni tampoco variables experimentales; quedan limitados a una sola observación de un solo grupo en un solo momento de tiempo. Emplea técnicas de recogida de datos basadas en la observación directa, participante o no, en la encuesta y el análisis de documentos; solo se pueden estudiar los rasgos de los fenómenos pero no sus causas y efectos (p.142).

El instrumento es un cuestionario de Competencias TIC docentes, con base en el modelo colombiano, desarrollado a través de 45 ítems, en escala de respuesta del 1 al 5 iniciando con 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 medianamente de acuerdo, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Se integra por cinco factores, los cuales son: Competencia tecnológica, pedagógica, comunicativa, de gestión e investigativa. Al calcular el índice de consistencia interna se obtuvo un 0.978 de alfa de Cronbach.

Para establecer los niveles de logro, se empleó una división de la base de datos por cuartiles (Ballesteros, 2012) define: "Los cuartiles (Qm) dividen el conjunto de las observaciones en cuatro partes iguales, son por tanto tres puntos y se denotan como Q1 Q2 y Q3". En lo respectivo a la investigación, brinda resultado de interpretación donde 1 representa incipiente, 2 en desarrollo, 3 en consolidación y 4 consolidado.

Sujetos

La cantidad total corresponde a 89 sujetos, de los cuales 20 son de género masculino y 69 femenino. El rango de antigüedad en el servicio educativo, ostentado por los encuestados, oscila entre 0 y 40 años de servicio. En el rango de 0 a 10 años, con 56 sujetos; de 11 a 20 años, 15 sujetos; de 21 a 30 años de servicio, 16 sujetos y de 31 a 40 años, 2 sujetos. Dentro de los elementos de identificación, también se consideró la escolaridad, de la cual se puede percibir que 7 corresponden a formación de normal básica, 46 sujetos en licenciatura, 27 con maestría y 9 con doctorado.

Resultados

Después de realizar las debidas agrupaciones entre los cuestionamientos correspondientes a cada una de las Competencias Tecnológicas, se llevaron a cabo los estadísticos de Chi cuadrado.

> De acuerdo con el género de los docentes encuestados y su nivel de competencia tecnológica (Tabla 1), se aprecia que, posterior al análisis de Chi cuadrada en la tabla 2, con lo grados de diferencia (df) en 3, su valor en la Tabla de Distribución Chi cuadrada $X2$ debe alcanzar un valor mayor a 7.814 para que la hipótesis se comprobará; sin embargo, al realizar la prueba, se obtuvo un resultado de 1.016. Lo anterior permite confirmar que el sexo no esta relacionado o influye en el desarrollo de la competencia tecnológica.

Tabla 1. Sexo respecto al Nivel de Competencia Tecnológica.

		Nivel CT				Total
		Incipiente	En desarrollo	En consolidación	Consolidado	
Sexo	Hombre	6	4	5	5	20
	Mujer	14	15	23	17	69
Total		20	19	28	22	89

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Chi cuadrado Competencia Tecnológica.

Pruebas de Chi cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi cuadrado de Pearson	1.016a	3	.797
Razón de verosimilitud	.991	3	.803
N de casosválidos	89		
a. 3 casillas (37.5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4.27.			

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la Competencia Tecnológica y los niveles o grado de estudios, contemplados en la tabla 3, se llegó a los resultados que se muestran en la tabla 4 de Chi cuadrado, donde el valor obtenido es de 7.159 con un grado de variación de 9, el cual de acuerdo con la Tabla de Distribución de Chi cuadrada $X2$ el esperado es 16.919 para comprobar la hipótesis. Dichos resultados exponen que el nivel o grado de estudios no tiene relación con el desarrollo de la Competencia Tecnológica, por lo cual la hipótesis planteada no se comprueba.

Tabla 3. Grado de estudios respecto a Competencia Tecnológica.

		Nivel CT				Total
		Incipiente	En desarrollo	En consolidación	Consolidado	
Último grado de estudios	Normal básica	3	1	2	1	7
	Licenciatura	7	11	15	13	46
	Maestría	8	4	10	5	27
	Doctorado	2	3	1	3	9
Total		20	19	28	22	89

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Chi cuadrada Competencia Tecnológica respecto a Escolaridad.

Pruebas de Chi cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi cuadrado de Pearson	7.159a	9	.621
Razón de verosimilitud	7.401	9	.595
Asociación lineal por lineal	.022	1	.881
N de casosválidos	89		

a. 8 casillas (50.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1.49.

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos mediante Chi cuadrada, se puede dar respuesta a las interrogantes planteadas al inicio de la investigación. En referencia a la pregunta ¿El sexo del profesor se asocia a un mayor desempeño de la competencia tecnológica? Se concluye que el sexo del docente no influye o no tiene relación con el desempeño de la competencia tecnologica. En relación al cuestionamiento ¿El nivel de escolaridad del profesor se asocia a un mayor desempeño de la competencia tecnológica? El resultado obtenido muestra que no existe relación entre el grado de escolaridad con el desempeño de la competencia tecnológica.

Dado lo anterior, se puede concluir que las variables categoricas de sexo así como el grado de estudios (normal básica, licenciatura, maestría y doctorado) no afectan ni benefician el desarrollo de la competencia tecnologica propuesta en el modelo de competencias TIC para docentes de Colombia en los sujetos encuestados, por lo tanto, las hipótesis de la investigación se han descartado.

Como se mencionó previamente, la aplicación de las competencias TIC por parte de los docente, en su práctica así como en su proceso de formación, es de gran relevancia para que pueda tener un impacto en sus estudiantes, lo cual permite corroborar la importancia de identificar variables o factores que puedan influir en el desempeño de las competencias, con intención de abordarlas y generar programas que puedan disminuir su impacto.

Por otro lado, el sistema educativo mexicano con la intención de integrar acciones para la implementación de las TIC en el ámbito educativo, establece en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 la estrategia de Habilidades Digitales para Todos (HDT) y la cual se retoma en el plan de estudios 2011. La estrategia se basa en Los Estandares de Habilidades Digitales, los cuales se encuentran alineados a los de la Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación (ISTE, por sus siglas en inglés), de la UNESCO. Sin embargo, dicha estrategia no establece un marco o modelo de competencias TIC docentes propio para México, por lo que se considera necesario establecerlo, en la búsqueda de un mejor desempeño de las competencias TIC.

El avance de la modernidad y la tecnología, obliga a los sistemas educativos a tratar de implementar las TIC en la escuela, por lo que es relevante realizar estudios en este rubro, los cuales permitan reconocer dificultades, retos y limitantes que se tienen para su aplicación, además valorar el desempeño de las competencias TIC docentes y su grado de influencia en los procesos educativos.

Referencias bibliográficas

Ballesteros Doncel, E. (2012). Cuartiles, Deciles y Percentiles: Cálculo, aplicaciones y prácticas resueltas para enseñar y aprender. Recuperado de https://eprints.ucm.es/15707/1/eprint.pdf.

Chan, B., Sandoval, D., & Bojórquez, D. (2019). Competencias docentes en el uso de las TIC. COMIE 2019. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1486.pdf.

Guzmán, R. (2019). Competencias digitales: el rol del docente ante la adopción de las nuevas tecnologías para el aprendizaje. COMIE 2019. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1516.pdf.

Ramírez, C. (2012). *Análisis de las competencias básicas en Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) del profesorado de educación primaria: un plan de formación,* Municipio de Comitán, Chiapas, México.

Sánchez, N. (2015). Evaluación de las competencias en la alfabetización tecnológica por docentes de educación primaria en el municipio de Culiacán. COMIE 2015. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0262.pdf.

Suárez, C.A.H., Duarte, M.A.A., & Suárez, A.A.G. (2016). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente en educación básica. *Praxis & Saber*, *7*(14), 41-69. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/5217.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024?fbclid=IwAR1Fl_5c4W9G206eh5AAMkcc-PGXx2QT3P-Bx1mVETRcjTlvC_yEZErXmrYI.

SEGUNDA PARTE

Líneas temáticas:

- evaluación a gran escala
- Actores y procesos educativos

CAPÍTULO 9

LOS NIVELES DE DESEMPEÑO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES SONORENSES EN LA PRUEBA PLANEA 2018

Karla Estefanía Valenzuela Olivas[1]
Ana Victoria Bermúdez Arellano[2]
Jesús Bernardo Miranda Esquer[3]

Resumen

El presente estudio revisa los resultados de la prueba estandarizada Programa Nacional de la Evaluación de los aprendizajes (PLANEA) 2018, del campo Lenguaje y Comunicación. Con el objetivo de determinar la asociación de las variables de tipo personal (edad y sexo) y contextual (tipo de escuela, grado de marginación y tipo de cuadernillo) con los niveles de logro del primer valor plausible de Lenguaje y Comunicación PLANEA 2018, de estudiantes de sexto grado de primaria del estado de Sonora. Se procesaron cifras oficiales de la base de datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Los participantes del estudio fueron 3 692 alumnos sonorenses de sexto grado. Es una investigación de enfoque cuantitativo, relacionada con el paradigma explicativo y atiende al método No experimental (Briones, 1996). Es de tipo diseño seccional y de alcance descriptivo (Bravo, 2001). Para el análisis de los datos recuperados de PLANEA 2018 se utilizó el programa estadístico descriptivo, Sistema Estadístico

1 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54, estefaniavalenzuela04@gmail.com.
2 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54, victoriabermudeza@gmail.com.
3 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54, mirandaesquerj@gmail.com.

para las Ciencias Sociales (SPSS). Los resultados obtenidos presentan mayor asociación con las variables contextuales.

PALABRAS CLAVE: *PLANEA, lenguaje y comunicación, niveles de logro.*

ÁREA TEMÁTICA
Evaluación a gran escala

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos años la evaluación educativa en México se ha convertido en un elemento esencial, con el propósito de conocer la medida en que los estudiantes logran el aprendizaje de contenidos primordiales.

Desde esta perspectiva, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) define el Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA), la cual evalúa la medida en que los estudiantes de sexto de primaria y tercero de secundaria logran el dominio de un conjunto de aprendizajes en educación básica. Además, el INEE (2015) determina aprendizajes claves y los evalúa desde tres enfoques: fundamentales para la adquisición de nuevos aprendizajes, relevantes para el dominio de la asignatura y prevalecen con el tiempo a pesar de los cambios curriculares.

Como ya sabemos, PLANEA evalúa específicamente el campo formativo Lenguaje y Comunicación y presenta la gradación de los aprendizajes esperados entre los diferentes niveles y descriptores de logro.

El concentrado de los porcentajes por nivel de logro a nivel nacional presentado por el INEE (2018) muestra que el 49% se encuentra en Nivel I, dominio insuficiente; el 33% Nivel II, dominio básico; 15% Nivel III, dominio satisfactorio; y, solo el 3% Nivel IV, Dominio sobresaliente. Además, a nivel nacional, se registra un puntaje promedio de 501 puntos y Sonora muestra una escala de 514 puntos, en relación con otras entidades federativas.

Antecedentes

La ponencia de Rivera (2017), hace referencia al análisis del logro académico en secundaria de cuatro entidades federativas; las tendencias en niveles de logro educativo, trayectorias laborales y profesionales de sus docentes y directivos y la opinión de los estudiantes, directivos y docentes sobre el uso de la evaluación. Este estudio se llevó a cabo con la aplicación de 43 encuestas a estudiantes de educación secundaria, un cuestionario a 600 profesores; entrevistas semiestructuradas a 80 directivos y 50 grupos de enfoque con docentes de los centros educativos. Se utilizó lista de cotejo, cuestionario y se realizó un análisis cuantitativo con procedimientos estadísticos (SPSS) y dimensiones analíticas para el análisis cualitativo.

Por su parte, Miranda, Fimbres y Chaires (2018) expusieron un análisis comparativo de los resultados oficiales obtenidos en PLANEA Sonora, específicamente en los campos formativos de Lenguaje y Comunicación y Pensamiento matemático. Se presentó una determinación de las variables contextuales y personales con los niveles de logro, y se determinó la correlación de los niveles de logro en ambas asignaturas.

Fue un método y diseño de tipo no experimental, investigación de finalidad básica, con alcance temporal seccional, con profundidad explicativa y de naturaleza documental. Se aplicó a una población de 1 794 de sexo femenino y 1 898 de sexo masculino, siendo un total de 3 692 estudiantes de sexto grado de educación primaria. Los estadísticos de prueba que se utilizaron fueron Chi cuadrado y Rho de Spearman, para determinar la influencia del grado de marginación, tipo de escuela, sexo de los alumnos y niveles de logro de cada campo formativo.

La evaluación del campo formativo de Lenguaje y Comunicación es objeto de estudio primordial, por ello, Guzmán y Saulés (2019), presentaron como Planea evalua el campo formativo Lenguaje y Comunicación. A partir del diseño de un modelo social y creativo de la composición escrita, la prueba PLANEA de Expresión Escrita tiene el propósito de evaluar, mediante situaciones comunicativas adecuadas al contexto, habilidades discursivas, gramaticales y semánticas, convenciones de la lengua que han adquirido los alumnos de 6° de primaria.

Se creó un instrumento organizado en cuatro situaciones comunicativas abiertas calificadas con 34 rúbricas. Se aplicó a una muestra de un total de 8 000 estudiantes de diferentes modalidades educativas de sexto grado de primaria, en junio del 2018.

Las rúbricas se analizaron con la Teoría Clásica del Test y Teoría de Respuesta al ítem, los resultados de análisis más determinantes mostraron que el 57.1% no logran un dominio satisfactorio de habilidades de expresión escrita en relación con los estandares, propósito y perfil de egreso del nivel educativo.

Preguntas de investigación

- ¿El sexo del estudiante se asocia en los niveles de logro de Lenguaje y Comunicación?
- ¿La edad cumplida se asocia en los niveles de logro de Lenguaje y Comunicación?
- ¿El grado de marginación de la ubicación escolar se asocia en los niveles de logro de Lenguaje y Comunicación?
- ¿El tipo de escuela se asocia en los niveles de logro de Lenguaje y Comunicación?
- ¿El tipo de cuadernillo del examen se asocia en los niveles de logro de Lenguaje y Comunicación?

Hipótesis

H1: El sexo del estudiante se asocia con los niveles de logro de Lenguaje y Comunicación.

H2. La edad cumplida del estudiante se asocia con los niveles de logro de Lenguaje y Comunicación.

H3. El grado de marginación de la ubicación escolar se asocia con los niveles de logro de Lenguaje y Comunicación.

H4. El tipo de escuela se asocia con los niveles de logro de Lenguaje y Comunicación.

H5. El tipo de cuadernillo del examen se asocia con los niveles de logro de Lenguaje y Comunicación.

Objetivos

Determinar la asociación de las variables de tipo personal y contextual de los alumnos de sexto grado del estado de Sonora con los niveles de logro del primer valor plausible de Lenguaje y Comunicación de la prueba PLANEA 2018.

Desarrollo

Marco teórico

México, a nivel nacional, evalúa el logro de los aprendizajes con PLANEA, una prueba objetiva y estandarizada, la cual tiene dentro de sus principales propósitos específicos "conocer la medida en que los estudiantes de distintos niveles de la educación obligatoria logran un conjunto de aprendizajes clave establecidos en el currículo" (INEE, 2018, p.10) y retroalimentar a las comunidades escolares del país de educación básica y media superior respecto a los niveles de logro de los aprendizajes. Evalúa los campos formativos Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático como ejes centrales, presenta la gradación de los aprendizajes esperados en niveles y descriptores de logro. En la tabla 1 se muestran los niveles y descriptores de logro generales.

Tabla 1. Niveles de logro y descriptores genéricos de logro de la prueba PLANEA Educación Básica 6° grado de primaria.

Descriptores genéricos de logro	↑	Nivel IV	Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un *logro sobresaliente* de los aprendizajes clave del currículum.
		Nivel III	Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un *logro satisfactorio* de los aprendizajes clave del currículum.
		Nivel II	Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen *un logro apenas indispensable* de los aprendizajes clave del currículum.
		Nivel I	Los estudiantes que se ubican en este nivel obtienen puntuaciones que representan un *logro insuficiente* de los aprendizajes clave del currículum, lo que refleja carencias fundamentales para seguir aprendiendo.

Fuente: INEE (2016). *PLANEA, una nueva generación de pruebas.* p.94. México: Autor.

Sumado a ello, el INEE (2016) define Lenguaje y Comunicación como el área disciplinaria que favorece las competencias comunicativas, a través del uso y estudio formal del lenguaje y diversas situaciones comunicativas.

Reconoce las unidades de evaluación como procesos cognitivos para valorar las pruebas PLANEA y que "el desarrollo de estas habilidades es fundamental para la adquisición de los aprendizajes clave del currículo, de ahí la importancia de su evaluación" (INEE, 2016, p.73).

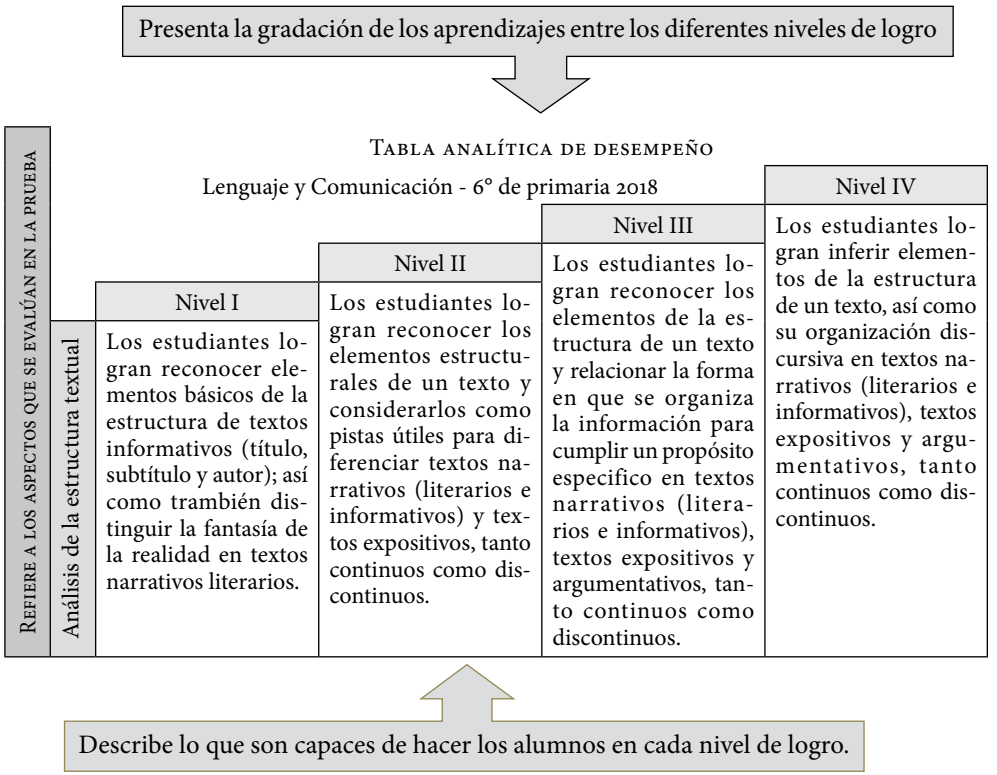
La evaluación del campo Lenguaje y Comunicación se enfoca en tres aspectos centrales:

> Comprensión lectora, reflexión sobre la lengua y, recientemente incorpora expresión escrita. Con respecto a comprensión lectora y reflexión sobre la lengua, indaga en qué medida los alumnos dominan un conjunto de aprendizajes clave relacionados con el uso contextualizado del lenguaje para organizar el pensamiento y el discurso. Esta evaluación informa de las habilidades de los alumnos para localizar, comprender, interpretar y reflexionar sobre la información de diferentes tipos de texto, con el fin de alcanzar propósitos específicos y ampliar sus conocimientos. Asimismo, analiza los conocimientos y las habilidades metalingüísticas que tienen los alumnos acerca de la forma y el contenido del lenguaje. En el caso de la expresión escrita, esta evaluación da cuenta de las habilidades discursivas, textuales y de uso de convencionalidades lingüísticas que los alumnos emplean para responder a una demanda comunicativa determinada (INEE, 2018, p.16).

Específicamente en educación primaria, el campo Lenguaje y Comunicación define dos unidades de evaluación y análisis: la primera es la Comprensión Lectora, de la cual se desprenden las especificaciones: extracción de la información, desarrollo de una comprensión global, desarrollo de una interpretación, análisis de contenido y estructura y la evaluación crítica del texto no incluye especificaciones de análisis para sexto grado de primaria.

La segunda es la Reflexión sobre la lengua y atiende a las especificaciones sobre reflexión semántica, reflexión sintáctica y morfosintáctica, convencionalidades lingüísticas y conocimiento de fuentes de información. Son un total de 50 reactivos en las dos unidades de análisis e incluyen descriptores de logro específicos con los cuatro niveles de logro.

Tabla 2. Niveles de logro y descriptores de logro de Lenguaje y Comunicación en la prueba PLANEA Educación Básica 6° grado de primaria.



Fuente: INEE (2018). Fascículo ¿Qué hay de nuevo en PLANEA? p.9. México: Autor.

Metodología

Atiende a un enfoque del paradigma cuantitativo porque esta directamente relacionado con el paradigma explicativo (Briones, 1996) debido a que utiliza información de tipo cuantitativa o cuantificable para describir o tratar de dar explicaciones de los fenómenos que estudia.

El método es No experimental, y Briones (1996) lo define como "aquellas en las cuales el investigador no tiene el control sobre la variable independiente" (p.46). Es de tipo diseño seccional, con alcance descriptivo como lo define Sierra (2001) debido a que emplea la técnica de recogida de datos basadas en

el análisis de documentos. En complemento, Hernández, Fernández y Baptista (2014) lo reconoce como un estudio descriptivo, porque se realiza la medición o recogida de información sobre una o varias variables, brindando apertura a la profundidad de la descripción de los atributos del fenómeno. Para ello, se realiza un análisis de los resultados de la base de datos PLANEA 2018, por medio del programa estadístico descriptivo, el Sistema Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS).

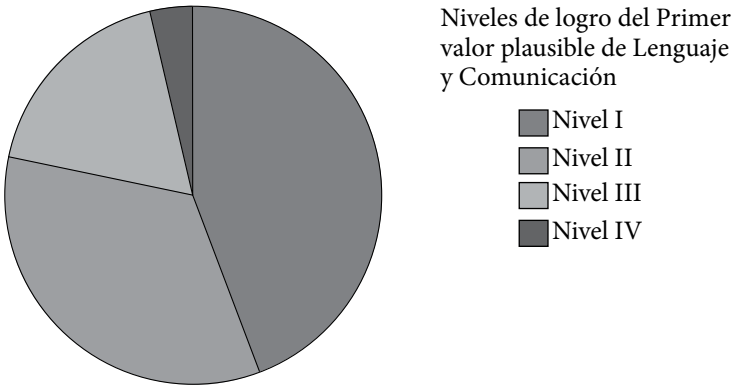
Resultados y discusión

De la base de datos ya mencionada, se retoman variables y el nivel de logro de Lenguaje y Comunicación del primer valor plausible de los estudiantes del estado de Sonora.

Análisis descriptivo

A continuación presentamos algunas figuras, para mostrar la frecuencia del nivel de logro en el campo de estudio específico.

Figura 1. Niveles de logro del Primer valor plausible de Lenguaje y Comunicación

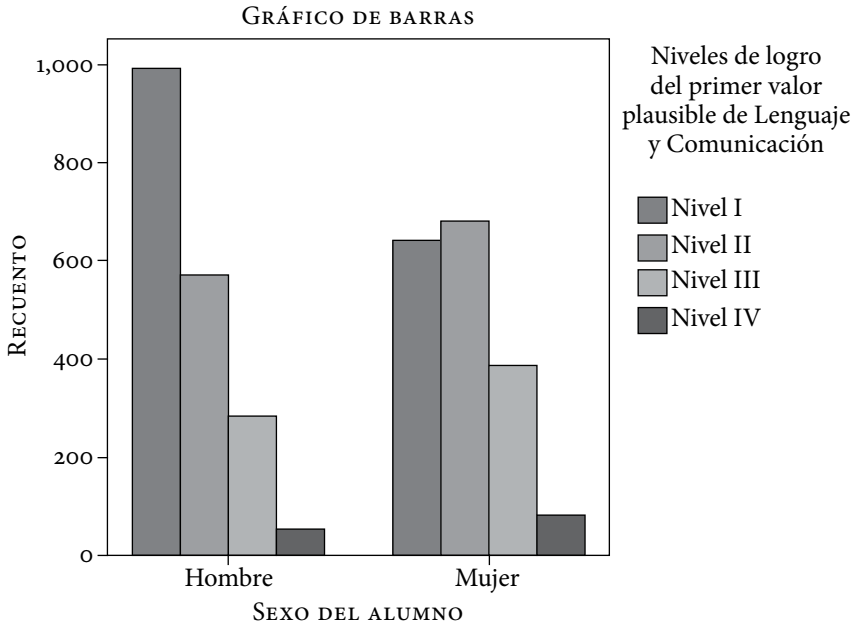


Fuente: Elaboración propia.

La figura 1 muestra que la frecuencia de cada uno de los niveles de logro, del total de los 3 693 sujetos. En el Nivel I se presenta una frecuencia de 1 636 estudiantes con el 44.3%; en el Nivel II la frecuencia alcanza 1 249 estudiantes con el 33.8%; en el Nivel III se concentran 672 con el 18.2%; y, en el Nivel IV se hace una disminución notable con 136 alumnos y el 3.7 %.

Mientras que la figura 2 establece la relación entre el sexo del alumno y el nivel de logro del primer valor plausible de Lenguaje y Comunicación.

Figura 2. Sexo y nivel de logro del primer valor plausible.



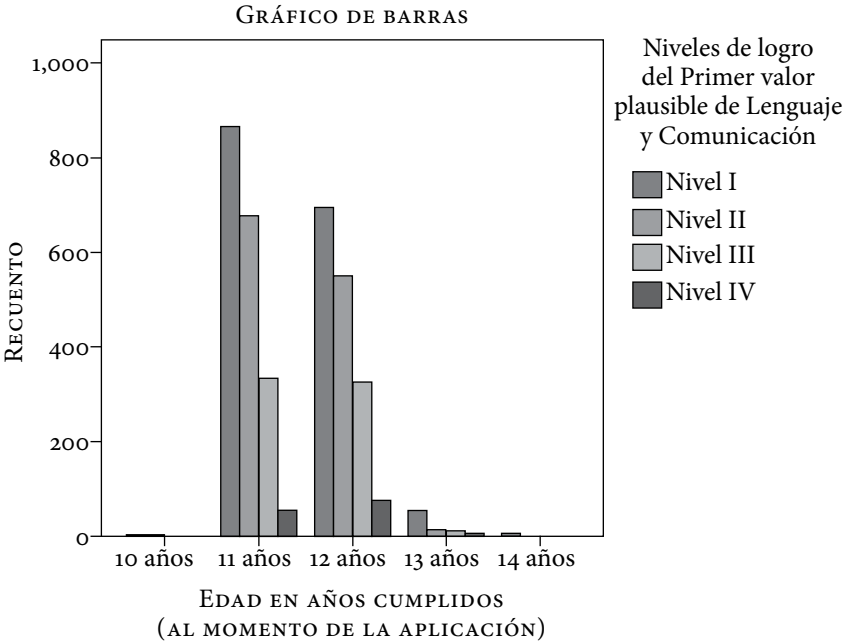
Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la gráfica muestran que la mayor parte de los hombres se encuentran en el Nivel I, menos de 600 se ubican en el Nivel III y el resto ocupa los niveles de logro III y IV. En el caso de las mujeres, la concentración en el nivel I y II es similar, sin embargo es mayor la cantidad que alcanzaron el nivel II.

En conclusión, fue mayor la cantidad de mujeres que alcanzaron los niveles de logro II, III y IV del primer valor plausible en Lenguaje y Comunicación, en contraste con el sexo masculino.

La figura 3, esta relacionada con la edad en años cumplidos y los niveles de logro alcanzados en el primer valor plausible.

Figura 3. Edad en años cumplidos y nivel de logro del primer valor plausible de Lenguaje y Comunicación.

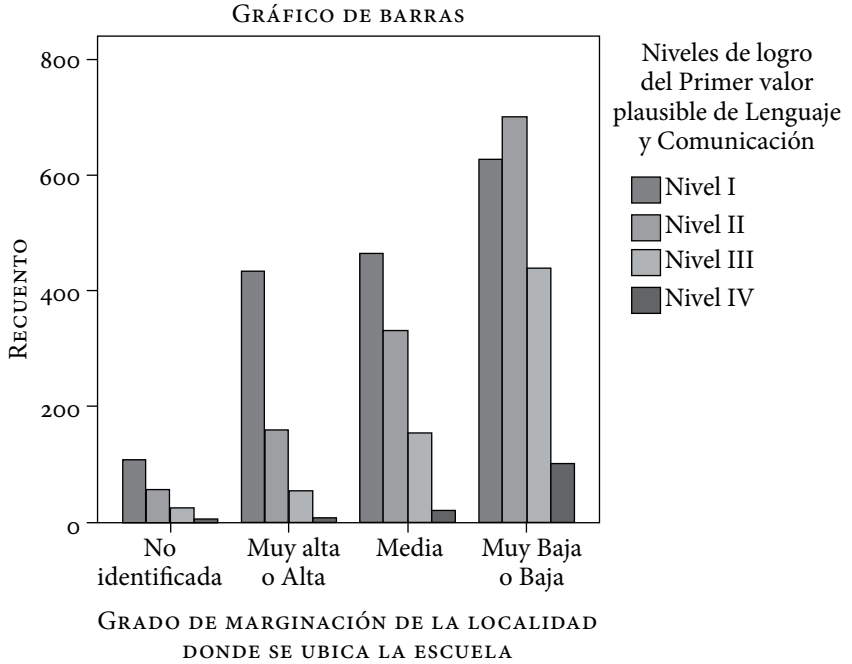


Fuente: Elaboración propia.

En el presente gráfico se observa que casi la totalidad de los estudiantes se encuentran en edad de 11 y 12 años, además la mayoría se ubicaron en el nivel I y II del primer valor plausible, incluso hay similitud en el comportamiento de los resultados del nivel III y IV.

Sin embargo, en la figura 4 se presenta el grado de marginación en relación con el nivel de logro del primer valor plausible.

Figura 4. Grado de marginación y nivel de logro del primer valor plausible de Lenguaje y Comunicación.



Fuente: Elaboración propia.

En grado de marginación no identificada, 109 se encuentran en el Nivel I, 57 en el Nivel II, 25 en el Nivel III y 6 en el Nivel IV. De acuerdo al grado de marginación muy alta o alta: en el Nivel I están 435, en el Nivel II 160, en el Nivel III 54 y, únicamente, 8 en el Nivel IV.

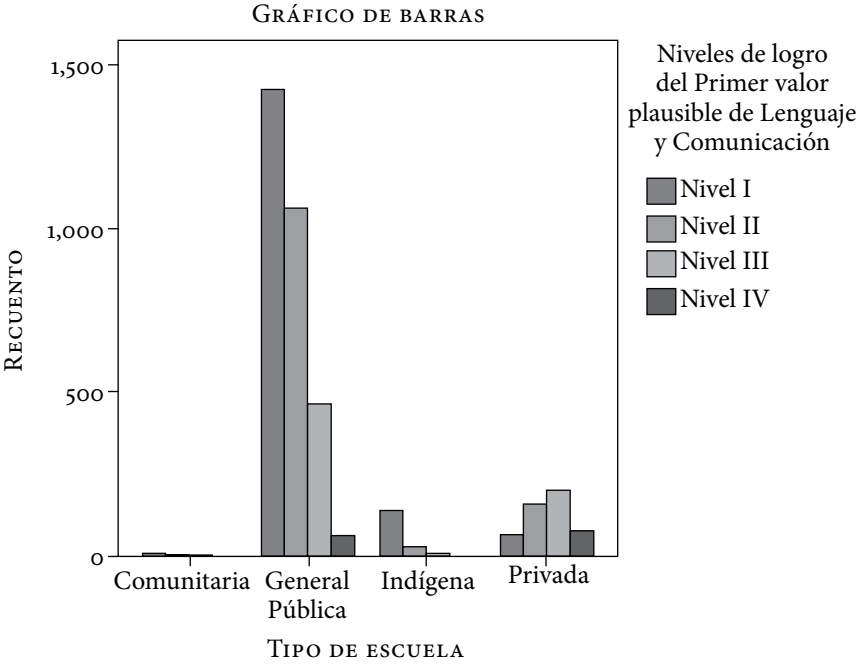
En relación al grado de marginación media: 464 se ubican en el Nivel I, 331 en el Nivel II, 15 en el Nivel III, 20 en el Nivel III y en el Nivel IV, no se presentan resultados.

También observamos que en grado de marginación muy baja o baja: 628 se concentran en el Nivel de logro I, 1 249 en el nivel II, 672 en el Nivel III y 136 en el Nivel IV.

Indistintamente del grado de marginación, la mayor concentración es en el Nivel I; por otra parte, las escuelas con grado de marginación muy baja o baja alcanzan mayor concentración en el Nivel IV.

En la figura 5 se presenta el tipo de escuela y niveles de logro del primer valor plausible de Lenguaje y Comunicación.

Figura 5. Tipo de escuela y primer valor plausible nivel de logro.



Fuente: Elaboración propia.

Por tipo de escuela comunitaria: 6 se encuentran en el Nivel I, 3 en el Nivel II y 1 en el nivel III.

En escuela general pública: 1 424 se ubican en Nivel I, 1 062 están en el Nivel II, 453 ocupan el Nivel III y, solamente 61 logran el Nivel IV.

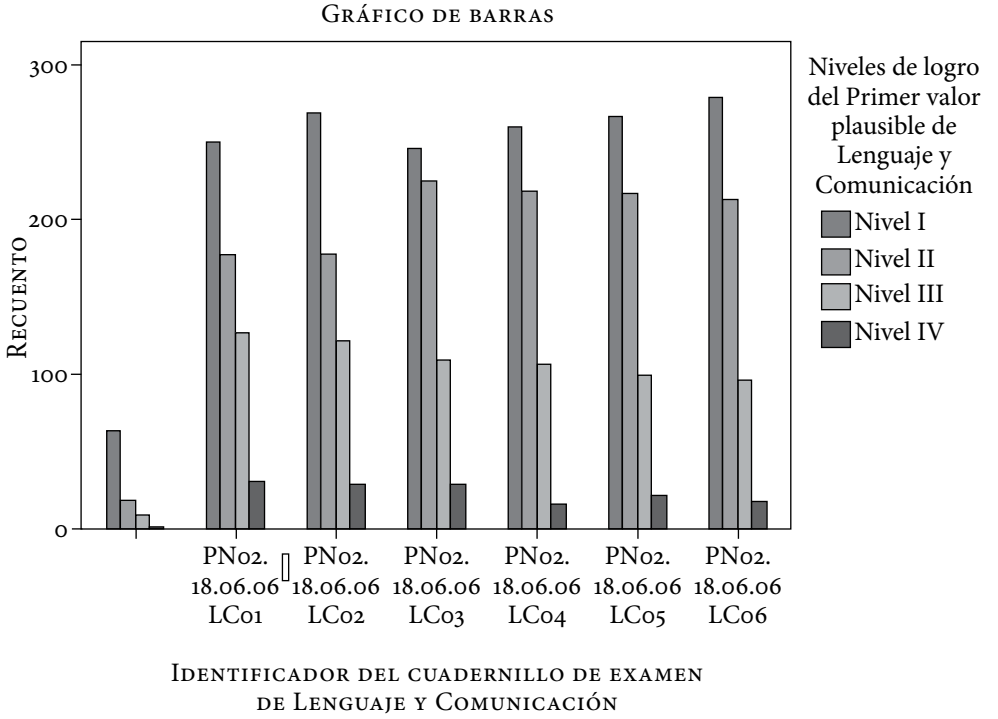
Mientras que en escuela de tipo indígena: 140 sujetos alcanzan el Nivel I, 25 el Nivel II, y 8 logran el Nivel III.

En institución privada: 66 están en el Nivel I, 169 en Nivel II, 200 en el Nivel

III y 75, se posicionan, en el Nivel III. Las escuelas de tipo privada tienen el concentrado más alto en nivel de logro del primer valor plausible.

Finalmente, la figura 6, muestra la relación entre los tipos de cuadernillos de la prueba Lenguaje y Comunicación y el nivel de logro del primer valor plausible.

Figura 6. Identificador del cuadernillo de examen de Lenguaje y Comunicación y niveles de logro del primer valor plausible.



Fuente: Elaboración propia.

La figura 6 muestra un comportamiento similar en cada uno de los tipos de cuadernillos en relación con los niveles de logro. Los resultados muestran que, indistintamente del cuadernillo la gran mayoría de los estudiantes se ubican en el nivel de logro I.

Conclusiones

1. Más de la mayoría de los estudiantes se encuentran en los niveles de logro I y II de Lenguaje y Comunicación, los niveles más elementales del primer valor plausible.
2. El sexo se asocia con los niveles de logro en Lenguaje y Comunicación, el sexo femenino presenta mejores resultados en comparación con el masculino.
3. La edad cumplida no se asocia significativamente en los niveles de logro de Lenguaje y Comunicación.
4. El grado de marginación se asocia con los niveles del logro de Lenguaje y Comunicación, a menor grado de marginación mejores niveles de logro.
5. El tipo de escuela se asocia directamente en los niveles de logro, las escuelas privadas son las que muestran mejores resultados, seguidas de escuelas generales.
6. El identificador del tipo de cuadernillo de la prueba Lenguaje y Comunicación no se asocia con los niveles de logro, presentan comportamientos muy similares entre cada cuadernillo.
7. Con los datos procesados en el presente estudio se han podido comprobar las preguntas de investigación e hipótesis planteadas.
8. Los resultados y evidencias recolectadas generan una evidencia de relevancia científica y social, sirven de insumos de análisis para generar políticas públicas que disminuyan las brechas de marginación y modalidades educativas.

Referencias bibliográficas

Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales.* Bogotá, Colombia: ARFO Editores.

Guzmán, C., & Saulés, S. (Noviembre 2019). La expresión escrita en alumnos de 6° de primaria en México: realidades y desafíos. Trabajo presentado en Memoria electrónica: XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1746.pdf.

Hernández R., Fernández C., & Baptista P. (2014). *Metodología de la investigación.* Sexta edición. D.F, México: McgrawHill interamericana.

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa [INEE] (2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) Resultados nacionales 2015.* México: Autor.

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa [INEE] (2016). *Planea: una nueva generación de pruebas.* México: Autor.

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa [INEE] (2018). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) Documento rector.* México: Autor.

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa [INEE] (2018). *Planea, Resultados nacionales 2018.* México: Autor.

Miranda, J., Fimbres, M., & Chaires, H. (2018). Factores asociados al desempeño de estudiantes sonorenses en PLANEA 2018. Trabajo presentado en ponencia.

Rivera, A. (Noviembre 2017). Tendencias en niveles de logro de Escuelas Secundarias. Trabajo presentado en Memoria electrónica: XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0660.pdf.

Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social, teorías y ejercicios.* Madrid, España: Editorial Paraninfo.

CAPÍTULO 10

RELACIÓN ENTRE EL BIENESTAR PERSONAL Y LOS INDICADORES RIESGO PSICOSOCIAL EN DOCENTES PREESCOLARES

Silvia Beatriz Cayetano Hernandez[1]
Patricia Fernanda Ortega Escobar[2]
Bárbara Rivera Peinado[3]

Resumen

Se realiza la presente investigación con el propósito de analizar las características de los diferentes conglomerados docentes de educación preescolar, con base en las dimensiones del factor Modelo desequilibrio esfuerzo-recompensa. Participaron en el estudio 52 educadoras el estado de Sonora, quienes llenaron una medida basada en los factores del modelo desequilibrio esfuerzo-recompensa, índice de bienestar personal, enfrentamiento docente ante la violencia escolar y factores del modelo demanda control. Se observó que en la variable bienestar personal a mayor edad mayor percepción de bienestar, por otro lado, los docentes que viven con pareja utilizan de manera más frecuente el enfrentamiento emocional y evitativo; a menor antigüedad se percibió una relación más equilibrada entre esfuerzo y recompensa; se advirtió una mayor satisfacción personal en los que no tienen ningún alumno con necesidades educativas especiales.
Se realizaron seis iteraciones llegando a la diferencia cero entre los centroides finales, se diferenció para los Insatisfechos y Equilibrados la variable esfuerzo-re-

1 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54, bettyscayetanohdz@gmail.com.
2 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54, Patty_tega@hotmail.com.
3 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54, barbbara23@gmail.com.

compensa (t=56; gl=50; sig.=.05) donde el Equilibrado obtuvo el valor más alto de percepción de recompensa con una media de 3.88, y el grupo de los Insatisfechos 3.33. El clúster de los Equilibrados tiene un valor de 1.77 promedio para salud, que indica que es el más saludable, dado que a menor valor mayor salud y, el mayor valor para enfrentamiento positivo de 4.02 en promedio, indicando que es el grupo que utiliza con mayor frecuencia el enfrentamiento positivo. Se describen las características de cada perfil y se proponen recomendaciones para la mejora continua de los docentes y directivos.
Palabras clave: *bienestar laboral, esfuerzo propio y salud ocupacional.*

Línea temática
Actores y procesos educativos

Introducción

Los docentes tienen una gran responsabilidad con los alumnos y con el equipo de trabajo; no obstante, Ruiz (2016) hace énfasis en estudiar las condiciones de trabajo, ya que debido a la modernización la labor del docente se ha modificado y tiene repercusiones en la calidad de vida psicológica y laboral del mismo.

Se logró recabar diversa información sobre los componentes antes mencionados, cabe mencionar que también se ubicaron de forma individual, lo cual también es fructífero y de gran aportación para la presente investigación. Uno de los aspectos con los que se esta, del todo de acuerdo, es que "actualmente se considera que el equilibrio personal es un factor clave para lograr un mejor rendimiento. En este sentido, conocer las propias emociones y saber restaurarlas ante las dificultades serán aspectos de importancia" (Ferragut y Fierro, 2012). En este caso, hablando de profesores, se considera que sí el docente logra equilibrar su vida personal, conocer sus emociones y saber regularlas, el rendimiento que tendrá dentro del aula, en su vida laboral y personal, será mejor.

El primero de los objetivos específicos es conocer la influencia del bienestar personal en el enfrentamiento docente. Y estudiar los patrones de cambio y factores de atributo. Reconociendo que, tal como lo afirman Ferragut y Fierro (2012) "el bienestar de una persona sería la valoración positiva de su vida, ba-

sada tanto en la congruencia entre aspiraciones y logros alcanzados, como en presentar un estado emocional y afectivo óptimo" (p.97).

De esta manera se presenta la hipótesis que, entre mayor bienestar personal tenga el docente, posibilita mejores relaciones e impacto en el aula, haciendo más eficaz su labor en la convivencia de los educandos. Para ello, se consideran aspectos personales como: situación económica, salud, logros, relaciones personales, seguridad en la vida, entre otros.

No obstante, resulta trascendental indagar también la forma de enfrentamiento del docente en los sucesos de violencia entre pares, ya que como lo argumenta Elizalde (2010), este comienza:

> Desde la evaluación inicial que un profesor haga de una situación [...] y el significado que le dé a la situación para posteriormente evaluar con qué recursos cuenta y necesita de acuerdo a las demandas, para entonces seleccionar una estrategia de afrontamiento y llevarla a cabo (p.360).

En segundo plano: determinar si existe relación entre el bienestar personal y el indicador esfuerzo recompensa estudiando los patrones de cambio y los factores Atributo, logrando detectar si existen factores que intervienen para que los docentes consigan un equilibrio entre ambos modelos. En tal sentido, Díaz y Feldman (2008) afirman que el modelo de desbalance esfuerzo-recompensa conlleva que "el trabajo caracterizado por una percepción de desbalance de alto esfuerzo y bajas recompensas es percibido como estresante, lo cual lleva al individuo a tener resultados negativos en su salud, particularmente en las personas con habilidades de afrontamiento limitadas" (p.321).

Por último, perfilar a los docentes, en relación con la medida esfuerzo y recompensa y salud ocupacional. Analizando rasgos de dicho modelo se centra en dos hipótesis, según Díaz y Feldman (2008):

> La primera es que las reacciones de tensión psicológica más negativas se producen cuando las exigencias psicológicas del puesto de trabajo son grandes y, en cambio, es escasa la amplitud de toma de decisiones del trabajador [...] La segunda hipótesis se centra en que cuando el control sobre el trabajo es elevado y también son elevadas las demandas psicológicas (p.323).

Por tal motivo, se plantea el supuesto que entre mayor esfuerzo del docente, menor recompensa se obtiene, y hay una mayor demanda en el ámbito laboral dando como resultado a un docente estresado con poca tolerancia a la carga administrativa.

Desarrollo

La muestra incluyó 20 instituciones de nivel preescolar en el municipio de Cajeme, Sonora. Donde participaron 52 educadoras. Se eligieron a los planteles considerando que se encontraran dentro del subsistema público excluyendo a las de tipo multigrado y comunitarias; así mismo que pertenezca al turno matutino o vespertino; y por último, que la escuela se ubique en una colonia con un alto índice de reportes de violencia física, domestica, psicológica, negligencia, abuso sexual, drogadicción.

Procedimiento

A partir de un listado de escuelas proporcionado por la Secretaría de Educación y Cultura, a través del Departamento de Salud y Seguridad Escolar, se llevó a cabo la selección de las escuelas participantes. Se consideró solamente aquellas que estuvieran focalizadas y ubicadas dentro del municipio de Cajeme. La investigación fue llevada a cabo conforme a los artículos 118 y 122 del Código Ético del Psicólogo, de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007), los cuales hacen referencia al proceso de consentimiento informado de los estudiantes participantes.

Instrumentos

Para la presente investigacion se seleccionaron los siguientes instrumentos para docentes:

Cuestionario de datos personales. Son un total de 13 preguntas a través de las cuales se indaga sobre aspectos generales de las y los docentes; tales como

sexo, edad, tipo de contratación, nivel de formación, años de experiencia en la docencia, si ha recibido capacitación para el manejo de la agresión entre pares, entre otros.

Índice de bienestar personal (reactivos 14 a 18). Se utilizó el instrumento de Cummins, Eckersley, Pallant, Vugt y Misajon (2003). Esta compuesta por cinco ítems que indagan sobre la situación económica, de salud, logros, relaciones personales, su colonia y seguridad en la vida, todas a nivel personal. Elaborada en escala tipo Likert de cinco niveles, los cuales van de *totalmente insatisfecho* a *totalmente satisfecho*. Alfa de Cronbach 0,805.

Enfrentamiento docente ante la violencia escolar (reactivos 30 a 42). Elaborada por Vera, Lagarda, Navarro y Calderón (2015) la cual mide estilo de enfrentamiento en los sucesos de violencia entre pares presenciados por el o la docente y esta conformada por 18 reactivos con modo de respuesta tipo Likert de cinco niveles (1=nunca, 2=casi nunca, 3=a veces, 4=casi siempre, 5=siempre), para medir la frecuencia de cada conducta presentada en el reactivo.

Se llevo a cabo un análisis de fiabilidad a cada uno de los tres factores. El primero, nombrado Enfrentamiento Emocional, arrojó un alfa de Cronbach de 0.733; el segundo denominado Enfrentamiento Directo obtuvo 0.859; el tercero, llamado Enfrentamiento Evitativo, resultó con un alfa de 0.565.

Factores del modelo de desequilibrio Esfuerzo-Recompensa (reactivos 88 a 109). Esta modalidad elaborada por Siegrist y Peter (2000), analiza la influencia de los factores psicosociales, a través de los desequilibrios entre los esfuerzos que el trabajador realiza (costos), y las recompensas que obtiene a cambio (ganancias). De esta manera, el foco es el de motivación.

Podemos observar que el instrumento cuenta con 23 reactivos, 15 inclinados a un valor negativo y ocho hacia un pico positivo, estos están encargados de medir tres diferentes subdimensiones: 1) Recompensas (*R*); 2) Esfuerzo (*E*); y, 3) Implicaciones (*I*), estos subdimensiones se basan en el modelo elaborado por Siegrist (1996) Desbalance Esfuerzo-Recompensa.

El subdimensión *R* esta conformada por seis reactivos, el subdimensión Esfuerzo por 11 reactivos, mientras que la subdimensión Implicación esta conformada por seis reactivos.

Cuenta también con una consistencia interna con valores superiores a .80 en los análisis de correlación alfa de Cronbach para los subdimensiones de Recompensa y Esfuerzo.

Factores del modelo demanda control (110 a 121). Elaborada por Karasek (1979). Se compone de dos dimensiones: a) Bienestar psicológico y la dimensión Funcionamiento social; y, b) Afrontamiento. La primera de estas dimensiones es definida por la autora como un constructo que "expresa el sentir positivo y el pensamiento constructivo del ser humano acerca de sí mismo, que se define por su naturaleza subjetiva vivencial y que se relaciona estrechamente con aspectos particulares del funcionamiento físico, psíquico y social" (p.287). Mientras que la segunda, hace referencia a la "autoevaluación sobre la propia percepción de capacidad para atender los asuntos personales, afrontar las preocupaciones, decidir y atender los asuntos de la vida" (p.287), es decir, tiene la función de un auto reporte de salud general. Se compone por 12 reactivos, seis de estos se inclinan a un pico positivo mientras que los otros seis a un pico negativo. Cabe mencionar que, en este estudio, se optó por analizar las respuestas con una escala tipo Likert con puntuaciones de 1 a 5, donde totalmente en desacuerdo igual a 1, en desacuerdo igual a 2, ni en acuerdo ni en desacuerdo igual 3, en acuerdo igual a 4 y totalmente en desacuerdo igual a 5, con el fin de utilizar los valores de media para los análisis (Gaskin, 2016).

Resultados

Las variables de atributos medida en los docentes fueron los siguientes: sexo, edad, estado civil, tipo de contrato, nivel de formación, años de experiencia en la escuela, años de experiencia como docentes, años de experiencia impartiendo el grado, número aproximado de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Primeramente, se llevaron a cabo los análisis de contraste de hipótesis del Análisis de Varianza (ANOVA) para observar si los diferentes factores de atributo generaban diferencias significativas en las variables. Los resultados indican que, para la variable bienestar personal a mayor edad mayor percepción de bienestar (media=4.25) comparado con los de menor edad de 18 a 40 años (media=3.77) las diferencias entre los grupos fueron significativas (t=2.07; gl=50; sig.=.04).

En segundo término, el vivir con pareja y sin pareja, para la variable enfrentamiento negativo, indicando que aquellos docentes que viven con pareja

tienen una media de 1.45 comparada con la media de 1.12 para los que viven sin pareja (t=2.53; gl=50; sig=.01). Lo cual indica que los docentes que viven con pareja utilizan de manera más frecuente el enfrentamiento emocional y evitativo. Finalmente, para la subescala de recompensa encontramos que, la antigüedad en la docencia resulta significativa (t=2.45; gl=50; sig.=.01) lo cual indica que los docentes que tienen más de 20 años de antigüedad la percepción de recompensa es de 3.45, y cuando se tienen menos de 20 años es 4.01, lo anterior indica que, a menor antigüedad se percibe una relación más equilibrada entre el esfuerzo y la recompensa.

Es importante aclarar que se realizó otra prueba ANOVA conformando cuatro grupos para analizar el bienestar personal de acuerdo con la cantidad de alumnos con capacidades diferentes, donde 10 docentes tienen ninguno, 10 docentes tienen de 1 a 2 (media 3.22), 17 de 3 a 5 (media 4.07) y 15 más de 6 alumnos en su grupo con capacidades diferentes (media 4.18). Donde se observa una mayor satisfacción personal en los que no tiene ningún alumno con una media de 4.34.

A continuación, se llevó a cabo un análisis de clúster, resultando la mejor solución en 6 iteraciones para dos clústeres con las variables enfrentamiento docente positiva y el total de salud ocupacional, obteniendo para el primer grupo de los *insatisfechos* los valores más bajos con 24 sujetos y el valor mal alto para el segundo conglomerado de los *equilibrados* con 28 sujetos. Se llevó a cabo un contraste de hipótesis para el factor conglomerado con las 10 variables que estamos analizando, encontrándose que, por un lado, se diferenció para los Insatisfechos y Equilibrados la variable esfuerzo recompensa (t=56: gl=50; sig.=.05) como era de esperarse el Equilibrado obtuvo el valor más alto de percepción de recompensa con una media de 3.88 y el grupo uno 3.33. Recordando que, el clúster de los Equilibrados tiene un valor de 1.77 promedio para salud que indica que es el más saludable, dado que a menor valor mayor salud y, el mayor valor para enfrentamiento positivo de 4.02 en promedio, indicando que es el grupo que utiliza con mayor frecuencia el enfrentamiento positivo.

Otra de las variables analizadas corresponde al nivel de formación, en donde 22 docentes con nivel licenciatura y 6 docentes con posgrado se encuentran en el grupo de los equilibrados. Concluyendo que, a mayor nivel de estudio corresponde a un mayor enfrentamiento positivo y mejor bienestar psicológico.

Para terminar, se llevaron a cabo las comparaciones de Chi cuadrada para variables de atributo del estudio y los dos clústeres: el clúster de los Equilibrados, con mayor salud y mayor frecuencia de uso de enfrentamiento positivo y el clúster de los Insatisfechos que tiene valores inversos, encontrándose que, la variable con y sin pareja generó diferencias (Chi cuadrada=4.71 *gl*=1; sig.=.03), encontrando que aquellos docentes que viven sin pareja, hacen la diferencia, ya que presentan mayor salud y mayor uso del enfrentamiento positivo.

Conclusiones

El bienestar personal influye de manera negativa o positiva, en la forma en que los docentes afrontan las situaciones con sus alumnos, ya que estos utilizan mayormente el enfrentamiento negativo, lo cual se asocia a la forma de convivencia entre la pareja, y esto, al mismo tiempo repercute en su labor docente. Sin embargo, se destaca el hecho de que los docentes que no tienen pareja reflejan un mayor bienestar personal; dando como resultado que utilizan en menor grado el enfrentamiento negativo con sus alumnos, pues utilizan con mayor frecuencia el enfrentamiento positivo y, en consecuencia, se genera un mayor equilibrio personal, lo cual disminuye el estrés. Al respecto, Fierro (2006) menciona que el bienestar personal es:

> Un constructo difuso, que se superpone o es afín a otros constructos, como el de felicidad, satisfacción personal y calidad de vida subjetiva. Es, sin duda, multidimensional: consta de dimensiones —diferentes, pero relacionadas— de afectos positivos, de afectos negativos, también de evaluación cognitiva y, según algunos, de percepción de significado en la propia vida (p.300).

Una relación que existe entre el bienestar personal y el indicador esfuerzo-recompensa esta vinculada con el número de alumnos con necesidades educativas especiales que atienden por grupo, en el cual se observa que, si no existe ninguno dentro del aula, manifiestan un menor esfuerzo y mayor recompensa. Puesto que los docentes que trabajan sin ningún alumno mantienen menor carga laboral, en comparación con los que sí cuentan con alguno en su grupo, con

dicha necesidad; tal como menciona González y Triana (2018) "Los profesores, tienen múltiples responsabilidades y se ven enfrentados a la "masificación" de la educación, marcada por grupos muy grandes a cargo de un solo docente lo que dificulta brindar una adecuada atención a los que presentan NEE" (p.213).

Otra relación que encontramos es que entre menos años de experiencia mayor es la recompensa que se percibe, ya que conforme a mayor edad las preocupaciones, la carga laboral, el estrés y "la amplia gama de responsabilidades que tiene el docente. Muchas veces, estas responsabilidades no acaban al salir del salón de clases y termina llevando su trabajo a casa" (Donayre, 2016, p.28) lo cual aumenta considerablemente el esfuerzo, y esto hace que se obtenga menor recompensa en cuanto al trabajo que se realiza y, por ende, la percepción de bienestar personal se modifica.

En el grupo de los Insatisfechos se manifiesta menor bienestar psicológico y menor enfrentamiento docente positivo, otra de sus características es su edad, que va de 18 a 40 años y la mayoría se encuentra con pareja; mientras que el grupo de los Equilibrados muestran un mayor bienestar psicológico y un mejor enfrentamiento docente positivo, siendo docentes mayores de 41 años en adelante, sin pareja y con un grado académico de licenciatura o posgrado.

De acuerdo a lo anterior, Romeiro (2015) menciona en su investigación que el bienestar psicológico se encuentra "ligado de forma directa con el bienestar laboral se afirma que cuanto mayor es el bienestar psicológico, mayor es el bienestar laboral" (p.145) y la forma en cómo estos enfrentan las situaciones educativas.

Concluyendo, es relevante que los docentes mantengan un equilibrio entre el esfuerzo y el trabajo que realizan con el fin de que la recompensa en su labor, a lo largo de los años, no los desgaste de manera excesiva y puedan lograr un mejor desempeño; haciendo énfasis en la importancia de la vida personal de los profesores ya que la "vida personal y vida profesional se articulan, rearticulan y reconfiguran a medida en que ambas transcurren (de manera paralela o no)" (Proasi y Escujuri, 2016, p.136) y este factor contribuye y afecta la forma en la que afrontan diversas situaciones que se les presentan en el ámbito laboral.

Referencias bibliográficas

Cummins, R.A., Eckersley, R., Pallant, J., Vugt, J., & Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective well-being: The Australian Unity Well-being Index. *Social IndicatorsResearch*, 64, 159-190.

Díaz, A., & Feldman, L. (2008). *Validación preliminar del cuestionario de estrés laboral (desbalance-esfuerzo/recompensa) en una muestra de trabajadores de la salud venezolanos*. En Artículos, Psicología Laboral, Seguridad Industrial. pp. 321 y 323.

Donayre, C. (2016). Percepción sobre estrés laboral en docentes de educación básica regular de nivel secundario que aplican programas internacionales en una institución educativa privada bilingüe (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.

Elizalde, A. (2010). Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en profesorado mexicano *Electronic Journal of Research in EducationalPsychology*, 353-372. Disponible en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121995017

Ferragut M., & Fierro. A. (2012). "Inteligencia Emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes". *Revista Latinoamericana de Psicología,* 44(3) 95-104.

Fierro, A. (2006). "Bienestar personal, adaptación social y factores de personalidad: estudios con escalas Eudemon". *Clínica y salud, 17*(3), 297-318. Facultad de psicología. Málaga, España.

Gaskin, J. (2016). *StatWiki*. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de http://statwiki.kolobkreations.com/index.php?title=Main_Page

González, Y., & Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores, 21*(2), 200-218. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.2.

Karasek, R. (1979). "Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign". *Administrative Science Quarterly,* (24), 285-308.

Siegrist, J. (1996). "Adverse health effects of high-effort/low reward conditions". *Journal of occupational health psychology, 1*(1), 27-41.

Siegrist, J., & Peter, R. (2000). *The Effort-Reward Imbalance Model. Occupational Medicine*, (1), 83-86.

Sociedad Mexicana de Psicología (2007). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.

Proasi, L., & Escujuri, J. (2016*).* "Vida personal y desarrollo profesional de los profesores memorables. El modelo de instalación: una mirada desde el entramado narrativo". En *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, *3*(3), 135-141, Febrero 2016,

Romeiro, S. (2015). "Bienestar psicológico y laboral en los docentes: estudio empírico correlacional". *Revista Científica Internacional, II*(1), ISSN 2311-75-59. Asunción, Paraguay.

Ruiz, J. (2016). "El bienestar emocional del docente". *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* ISSN, (9), 183-194.

Vera, J.A., Lagarda, A.E., Navarro, C.D., & Calderón, N.G. (2015). "Validación de una escala para evaluar la manera como los docentes enfrentan los conflictos de violencia escolar en el Estado de Sonora", *Revalue Revista de Evaluación Educativa* 4(2).

CAPÍTULO 11

CLIMA ESCOLAR, SATISFACCIÓN Y BIENESTAR LOCAL EN ALUMNOS DE PRIMARIA

Sylvia Selene Castillo Velasco[1]
Érika Selene Contreras Grijalva[2]
Jazmín Valdez Tam[3]

Resumen

La violencia y el clima escolar en las escuelas son temas que han cobrado relevancia en los últimos tiempos, debido a los preocupantes índices de violencia que aumentan año con año en nuestro país. El objetivo de esta investigación fue estudiar cómo el índice general de violencia percibido por el alumno y el clima escolar, se relacionan con el bienestar local y los dominios de satisfacción en alumnos de primaria según los roles que asume el alumno en el episodio de violencia. La muestra de estudio estuvo compuesta por 2 664 alumnos de sexto grado de primaria pertenecientes a 144 escuelas del estado de Sonora. Los instrumentos utilizados fueron el Índice de Bienestar Personal (IBP), Índice de Bienestar Local (IBL) de Cummins, Eckersley, Pallant, Vugt & Misajon (2003), la Escala Multidimensional de Satisfacción con la vida, la Escala de Clima escolar y la Escala de Convivencia escolar. Encontramos que, cuando se compara a cada uno de los roles con la otra parte de la muestra que no esta en ese rol, las medias para aquellos que no asumen un rol siempre son mayores, eso quiere

1 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE), sylviacastillo93@hotmail.com.
2 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE, eriikacont89@gmail.com.
3 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE, profesora.jazmin@hotmail.com.

decir que aquellos que no asumen un rol dentro de un episodio de agresión tienen mejor percepción de clima, de bienestar y satisfacción. Consideramos relevante continuar investigando sobre los temas de violencia y clima escolar ya que dichos factores han aumentado considerablemente en la sociedad, en general, hasta convertirse en un problema central de nuestro país, problema que debe ser atacado con urgencia.
PALABRAS CLAVE: *violencia, clima escolar, educación básica.*

LÍNEA TEMÁTICA
Actores y procesos educativos

INTRODUCCIÓN

La violencia y el clima escolar son temas que han cobrado relevancia en los últimos años. El auge generado por estos temas desató el ingreso de programas a las escuelas primarias para fortalecer el desarrollo integral del individuo desde la primera infancia.

Así pues, la violencia puede percibirse como un componente ineludible de la condición humana, la cual esta inmersa en lo más puro del ser humano, es decir, en su condición que lo define como ser humano. Sin embargo, la OMS define la violencia como:

> El uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2002, p.5).

Cuando un estudiante se encuentra en un clima escolar violento, es poco probable que se desarrollen las facultades del individuo, ya sea cognitivas y sociales; por ello, es importante que el aprendizaje del alumno no se perciba de manera aislada en cuanto a la relación que establece con los actores y las relaciones del clima escolar. Por su parte, Onetto (2003) asegura que la institución educativa tiene como objetivo prioritario y función social, el conocimiento; sin

embargo, también afirma que no es posible lograr los objetivos de aprendizaje sin una relación favorable, donde los actores que interactúan en conjunto deben desarrollar parámetros para el bienestar emocional, ético y psicológico.

Incluso, esta violencia puede convertirse en acoso escolar en infantes desde muy temprana edad, donde ya intervienen algunos personajes, entre ellos la víctima; a su vez, Olweus (1998) la define cuando "un alumno es agredido o se convierte en una víctima cuando esta expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos" (p.25).

Los distintos roles son de relevancia investigativa ya que denotan el papel que juegan en el clima escolar y, a su vez, en la violencia entre actores educativos. Siempre se da prioridad a la víctima, ya que este rol destaca de los otros existentes; no obstante, en un estudio realizado por González, Vera, Peña y Durazo (2020) sobresale la importancia del rol del observador. Al respecto se encontraron tres roles de espectadores: a) alumnos que ayudan al agresor denominados "Reforzadores"; b) los "Defensores" que prefieren no estar presentes en este tipo de acciones; y, c) los "evasivos".

Por otra parte, Ochoa, Tánori, Vera y Valdés (2018) ponen en foco rojo al rol del agresor como un alumno que presenta problemas de índole psicológico, emocional y actitudinal, mientras que Bandura (2002) señala este comportamiento como autosanación, el cual mantiene la conducta en línea con los estandares internos del individuo; lo que deja al agresor como un individuo que, al presentar problemas en distintos aspectos, requiere ese comportamiento para poder auto moralizarse y reconocer sus acciones.

Si bien, el aumento de las agresiones, violencia, clima escolar negativo, maltrato, abuso de poder, pone foco rojo sobre variables como Clima escolar tanto de docentes como de alumnos, el juego de los roles "víctima", "agresor" y "observador" influye en variables como disciplina, convivencia, bienestar, satisfacción total y condiciones físicas.

Es posible señalar, que la violencia es un hecho que se presenta con mayor frecuencia en las instituciones educativas. Quintana, Montgomery y Malaver (2009) muestran al centro escolar como un lugar de alta incidencia en conductas violentas o incluso, lo definen como un lugar de cultivo para ellas, debido al aislamiento y la competitividad que ahí se generan. Estas conductas no nece-

sariamente se convertirán en conductas delictivas, pero su presencia es motivo de preocupación para la comunidad escolar.

Por otra parte, el clima escolar se establece por medio de la convivencia de sus actores y el trabajo en equipo, representándolo como un escenario donde los profesores y alumnos establecen relaciones interpersonales, dando enriquecimiento con sus relaciones establecidas (Aron y Milicic, 2013).

> La idea de evaluar el clima social escolar se sustenta en que la red social escolar marca un importante hito en las historias personales de cada uno de nosotros, hace parte de la memoria social y, por lo tanto constituye una trama fundamental de las narrativas que cada uno construye acerca de sí mismo (Aron, Milicic y Armijo, 2012, p.804).

Sin embargo, Cere (1993) define al clima escolar como una serie de características psicosociales del centro educativo, de igual forma definidas por elementos estructurales, personales y funcionales, todo en un proceso dinámico y peculiar de cada centro educativo, los cuales condicionan el proceso educativo presente en cada alumno, docente e institución.

El clima escolar establece una relación estrecha con la violencia escolar. En un estudio realizado por Kornblit, Adaszko y Di Leo (2008) en 1527 escuelas privadas y públicas de Argentina, se encontró que a medida que empeora el clima escolar, se incrementa significativamente la violencia, y lo inverso, cuando el clima escolar mejora disminuye la violencia.

Ante la situación planteada surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿El índice general de violencia y el clima escolar en la escuela se relacionan con la satisfacción del alumno, su familia, amigos, la institución y el bienestar local? Así mismo, se planteó como objetivo general estudiar cómo el índice general de violencia, percibido por el alumno, y el clima escolar se relacionan con el bienestar local y los dominios de satisfacción en alumnos de primaria según los roles que asume el alumno en el episodio de violencia.

Para ello, el presente estudio se dio a la tarea de analizar las variables antes mencionadas en una muestra de 2 664 alumnos de sexto grado de primaria, con el objetivo de indicar en qué medida se relaciona el índice general de violencia y el clima escolar en la escuela con la satisfacción del alumno con su familia,

amigos, institución, bienestar local y apego al barrio y de esta manera, valorar el nivel de violencia percibido por el alumno y el clima escolar, las diferencias, medias y varianzas del bienestar local y los dominios de satisfacción.

Desarrollo

La muestra del estudio corresponde a 2 664 estudiantes de sexto grado, pertenecientes a escuelas primarias de sostenimiento público ubicadas en siete municipios del estado de Sonora: San Miguel de Horcacitas, Hermosillo, Navojoa, Nogales, Cajeme, Guaymas y Caborca. Se priorizaron instituciones ubicadas en contextos donde predominara la violencia. Se solicitó la autorización en cada uno de los centros escolares, para la aplicación del test y con ello, crear la base de datos correspondiente a esta fase. Consecutivo a lo anterior, se realizó la preparación y análisis de datos, se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos así como de comparación a través de la prueba *t* de Student para muestras independientes, a fin de lograr responder la pregunta de investigación, utilizando el software SPSS versión 23.

El instrumento aplicado se conforma por seis apartados:

- *Cuestionario de datos personales.* Consta de cinco reactivos que indagan aspectos generales de los estudiantes y del contexto social: sexo, si la escuela les parece divertida, exigente y/o estricta, entre otros.
- *Índice de Bienestar Personal (IBP) e Índice de Bienestar Local (IBL)* (Cummins, Eckersley, Pallant, Vugt y Misajon, 2003). Medida en escala tipo Likert de cinco niveles, con opciones que van de Totalmente insatisfecho a Totalmente satisfecho.
- *Escala Multidimensional de Satisfacción con la Vida.* Adaptación y validación de Galíndez y Casas (2011) de la Escala Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (MSLSS por sus siglas en inglés) de Huebner (2001) evalúa diferentes aspectos de su vida.
- *Clima escolar.* Se compone por cuatro factores: relación entre alumnos, relación alumno-profesor, relación alumno-director y ambiente escolar (Caso, Díaz, Chaparro y Urías, 2011).

- *Democracia.* Escala de convivencia escolar, se divide en tres factores: inclusión, democracia y paz. La reducción se llevó a cabo por medio de un método de optimización por parte de los autores del instrumento (Caso, Díaz y Chaparro, 2016).

Se realizó un análisis de confiabilidad y se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.85, lo cual indica que el instrumento es válido y confiable.

En cuanto a los resultados, podemos observar en la tabla 1 que los valores medios, para las víctimas en la escala de clima, tienen valores mayores a los que se presentan en la misma escala el agresor en el apartado relacionado con la percepción de los profesores hacia la disciplina y menores en lo que respecta a las condiciones físicas y víctima.

Tabla 1. Comparación de medias a través de la prueba *t* de Student entre los grupos Víctima y No víctima.

Variable	Víctima		No víctima		*t*	Sig.
	Media	D. E.	Media	D. E.		
Clima alumnos	3.37	1.07	3.48	1.01	-1.58	.114
Clima profesores	3.00	.89	3.21	.85	-3.45	.001
Clima disciplina	3.13	.86	3.32	.82	-3.26	.001
Clima condiciones físicas	3.58	.96	3.74	.92	-2.42	.015
Clima víctima	3.13	1.24	4.26	1.04	-15.20	.000
Clima total	3.24	.58	3.60	.60	-8.44	.000
Convivencia democracia	2.99	.76	3.15	.77	-2.87	.004
Bienestar personal	3.00	.70	3.17	.73	-3.44	.001
Bienestar local	3.41	.95	3.51	.91	-1.59	.111
Satisfacción amigos	2.93	.90	3.21	.85	-4.75	.000
Satisfacción familia	4.09	.92	4.32	.85	-3.88	.000
Satisfacción personal	3.37	.73	3.51	.70	-2.78	.005
Satisfacción total	3.46	.69	3.68	.68	-4.54	.000

Fuente: Elaboración propia.

La satisfacción con los amigos es muy semejante entre los tres roles, lo mismo que la familia, lo personal y la satisfacción total, la cual tiene una media mayor para los observadores; lo mismo sucede con el clima total en la que

los observadores alcanzan su máximo valor total de media. En general, las preguntas relacionadas con el clima asociadas a la victimización son las que tienen los valores más altos de desviación estandar, junto con aquellas preguntas relacionadas con el clima escolar, después de ellas ninguno de los valores de desviación es mayor a 1.

Cuando se compara a cada uno de los roles con otra parte de la muestra que no esta en ese rol, considerando que todas las medidas son positivas, se observa que en la mayoría de los casos las medias para aquellos que no asumen un rol siempre son mayores, eso quiere decir que quienes no asumen un rol dentro de un episodio de agresión tienen mejor percepción de clima, bienestar y satisfacción.

En la tabla 2 se observa que los valores de significancia y estadística alcanzan sus valores más altos en la variable clima víctima, en donde las diferencias estadísticamente significativas son las mayores, tanto para la víctima como para agresor y observador. Le siguen, en términos de magnitud, el clima total también para los tres actores.

Tabla 2. Comparación de medias a través de la prueba *t* de Student entre los grupos Agresor y No agresor

Variable	Agresor		No agresor		*t*	Sig.
	Media	D. E.	Media	D. E.		
Clima alumnos	3.42	1.06	3.47	1.01	-.62	.530
Clima profesores	2.90	.91	3.21	.84	-4.68	.000
Clima disciplina	2.99	.91	3.33	.81	-5.21	.000
Clima condiciones físicas	3.62	.97	3.73	.92	-1.56	.118
Clima víctima	3.33	1.22	4.23	1.07	-10.66	.000
Clima total	3.25	.57	3.59	.61	-7.19	.000
Convivencia democracia	2.98	.77	3.15	.77	-2.84	.005
Bienestar personal	2.94	.77	3.17	.72	-4.19	.000
Bienestar local	3.44	.93	3.50	.91	-.85	.390
Satisfacción amigos	3.00	.89	3.20	.86	-3.11	.002
Satisfacción familia	4.02	.97	4.32	.84	-4.56	.000
Satisfacción personal	3.37	.78	3.51	.70	-2.37	.018
Satisfacción total	3.46	.74	3.68	.68	-4.00	.000

Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, se encontró que para el bienestar local y para clima de los alumnos, los roles de víctima y agresor no presentan diferencias significativas entre el rol y el no rol, sin embargo todas las dimensiones de clima incluyendo profesor, disciplina y condiciones físicas presentan diferencias significativas aunque de menor magnitud que las observadas en clima total y clima víctima.

Para el caso de las dimensiones de satisfacción se observa que los valores de la *t* de Student se mantienen entre 2, 3 y 4 significativos estadísticamente hablando, en donde la satisfacción con los amigos y satisfacción total son los que presentan valores más importantes. Es interesante destacar, para el caso de satisfacción personal, los observadores no obtienen diferencias significativas con los no observadores, según lo muestra la tabla 3.

Tabla 3. Comparación de medias a través de la prueba *t* de Student entre los grupos Observador y No observador

Variable	Observador		No observador		*t*	Sig.
	Media	D. E.	Media	D. E.		
Clima alumnos	3.27	1.06	3.50	1.01	-3.74	.000
Clima profesores	3.03	.89	3.22	.84	-3.67	.000
Clima disciplina	3.18	.86	3.32	.82	-2.90	.004
Clima condiciones físicas	3.57	.92	3.75	.92	-3.28	.001
Clima víctima	3.46	1.30	4.27	1.03	-12.95	.000
Clima total	3.30	.58	3.61	.61	-8.66	.000
Convivencia democracia	3.04	.73	3.15	.78	-2.48	.013
Bienestar personal	3.08	.72	3.17	.73	-2.08	.037
Bienestar local	3.38	.96	3.52	.90	-2.46	.014
Satisfacción amigos	3.05	.89	3.21	.85	-3.15	.002
Satisfacción familia	4.12	.95	4.33	.84	-4.14	.000
Satisfacción personal	3.44	.72	3.51	.70	-1.69	.091
Satisfacción total	3.53	.71	3.68	.68	-3.61	.000

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Como pudimos observar, los alumnos que no asumen un rol en un episodio de agresión tienen mejor percepción de clima, de bienestar y satisfacción; lo anterior se considera, ya que el alumno que no asume un rol dentro de las

situaciones de violencia se siente en un ambiente seguro y confortable en el cual se puede desenvolver sin limitación alguna. La percepción del ambiente tiene efectos directos en cómo se relacionan los alumnos, su convivencia y su aprendizaje, es así que los estudiantes que perciben apoyo escolar y seguridad en sus escuelas denotan mayor satisfacción social y confianza, lo que tiene un impacto directo en sus relaciones interpersonales (Kaplan y Di Napoli, 2017; Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo, 2011).

En el clima alumnos, no existen diferencias significativas entre los roles ya que la mayoría tiene la misma percepción de esta variable sin que haya influencia alguna por el rol que este llevando a cabo. Las diferencias más grandes se asocian con clima víctima y clima total, por lo que podemos concluir que la victimización es un influyente latente para la percepción del clima en la escuela.

Otras diferencias significativamente notorias, se encuentran en los agresores y no agresores ya que son las que muestran mayor distinción entre ellas; esto se debe a que cada uno de los alumnos asociados con un rol, crean una visión y se sienten de manera distinta en la escuela; los estudiantes que juegan el rol de víctima no se sienten seguros ni felices en la institución, mientras que el rol no víctima esta muy cómodo en su estadía escolar.

Por último, cabe mencionar que consideramos de suma importancia continuar investigando sobre los temas de violencia y clima escolar, puesto que dichos factores han aumentado considerablemente en la sociedad en general, hasta convertirse en un problema central de nuestro país, problema que debe ser atacado con urgencia. La investigación sobre temas de violencia en las escuelas nos brinda información de enorme relevancia para tomar acciones que ayuden a contrarrestarla.

Referencias bibliográficas

Aron, A.M., & Milicic, N. (2013). *Clima social escolar, escalas para su evaluación.* Ciudad de México: Editorial Trillas.

Aron, A.M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *UniversitasPsychologica*, *11*(3), 803-813. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/647/64724634010.pdf.

Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119. doi:10.1080/0305724022014322-

Caso, J., Díaz, C., & Chaparro, A. (2016). Aplicación de un procedimiento para la optimización de la medida de la convivencia escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6*(2), 137-145. Recuperado de: https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3409-

Caso, J., Díaz, C., Chaparro, A., & Urías, E. (2011). Propiedades psicométricas de las escalas, cuestionarios e inventarios de la Estrategia Evaluativa Integral 2010: Factores Asociados al Aprendizaje. UEE Reporte Técnico 11-002. México: Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de: http://uee.ens.uabc.mx/docs/reportesTecnicos/2011/UEERT11-002.pdf

Centro Especializado de Recursoss Educativos [CERE] (1993). *Evaluar el contexto educativo. Documento de Estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura,* Gobierno Vasco.

Cummins, R.A., Eckersley, R., Pallant, J., van Vugt, J., & Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social IndicatorsResearch, 64*(2), 159-190.

Galíndez, E. y Casas, F. (2011). Adaptación y validación de la MSLSS de satisfacción vital multidimensional con una muestra de adolescentes. *Revista de Psicología Social, 26*(3), 309-323. doi:10.1174/021347411797361284-

González, E., Vera, J., Peña, M., & Durazo, F. (2020). Propiedades métricas de una escala para medir roles asociados de los espectadores del acoso escolar en alumnos mexicanos de secundaria. *Educación y Humanismo, 22*(38), 1-12. DOI: 10.17081/eduhum.22.38.3611.

Huebner, E. S. (2001). Manual for the multidimensional students' life satisfaction scale. EUA: University of South Carolina.

Kaplan, C. V. y di Napoli, P. (2017). Tipificaciones juveniles sobre la violencia en el escenario escolar. *Última década, 25*(46), 147-183. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362017000100147.

Kornblit, A.L., Adaszko, D., & Di Leo, P.F. (2008). Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible. Un estudio en escuelas medias argentinas. En C. Berger, & C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (109-138). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Moreno Madrigal, C., Díaz Mujica, A., Cuevas Tamarín, C., Nova Olave, C., & Bravo Carrasco, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 14*(3), 70-84. Recuperado de: http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/27647.

Ochoa, J.A., Tánori, J., Vera, J.A., & Valdés, Á.A. (2018). "Empatía Cognitiva, Compasión y Desconexión Moral en Niños Agresivos de Educación Primaria de Cajeme, Sonora". En R. Díaz-Loving, I. Reyes-Lagunes, & F. López-Rosales (Eds.), *La Psicología Social en México* (477-490). México: AMEPSO.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Morata.

Onetto, F. (2003). "Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar". En: *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Santiago: OEI/ Gobierno de Chile.

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de: https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf.

Quintana, P., Montgomery, U., & Malaver, C. (2009). "Modos de afrontamiento y conducta resiliente en espectadores de violencia entre pares". *Revista de Investigación en Psicología, 12*(1), 153-171. https://doi.org/10.15381/rinvp.v12i1.3788.

CAPÍTULO 12

ANÁLISIS CUALITATIVO: CONSTRUCCIÓN DE LA SERIACIÓN Y CLASIFICACIÓN EN NIÑOS PREESCOLARES

Guadalupe Angélica Beltrán Pérez[1]
Stephania Yuritzia Campista Figueroa[2]

Resumen

En el presente trabajo se tiene como objetivo principal definir cómo se construye la seriación y clasificación en alumnos de tercero de preescolar. En el marco teórico, para iniciar, se presenta información y conceptos sobre el pensamiento del niño, seriación y clasificación, así como un análisis del currículo actual. Posteriormente, se aborda el método de investigación, considerando el paradigma cualitativo, método y diseño fenomenográfico, la técnica de recolección a partir del Test de Monterrey, así como los sujetos y escenarios analizados. Los resultados se describen en dos dimensiones: Seriación y Clasificación. Para finalizar se retoman las conclusiones, las cuales afirman cómo construye el niño los procesos de seriación y clasificación en tercero de preescolar.
Palabras clave: *clasificación, niños, seriación, proceso del pensamiento.*

1 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del Sindicato Nacional del Trabajador del Estado (SNTE), pupybel@hotmail.com.
2 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE, Stephaniac09@hotmail.com.

Línea temática
Actores y procesos educativos

Introducción

A través de diversas investigaciones se ha confirmado que el ser humano aprende desde pequeño, incluso desde antes de ingresar a la educación preescolar. Las nociones matemáticas no son la excepción, ya que a través de la convivencia con su entorno adquiere experiencias las cuales aportan o desarrollan un conocimiento.

Antecedentes

Algunas de las investigaciones consultadas fueron de gran apoyo para la presente investigación, pues aportaron información que permitieron indagar sobre la construcción del pensamiento matemático en el niño, incluyeron a Piaget (1986 y 1972; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011 y 2017; Ferreiro y Gómez, 2002). Entre los antecedentes que se encontraron para la realización del presente estudio, se destacan los siguientes:

La investigación realizada por Marta Huerta (2019) *Habilidades y desempeño de las matemáticas en primer grado de educación Primaria,* muestra que el objetivo principal es el de estudiar la relación de las habilidades matemáticas con el desempeño escolar en matemáticas. La metodología utilizada en el estudio es no experimental, correlacional, debido a que se va a medir y describir el comportamiento de las variables de estudio.

Por otra parte, teniendo el objetivo de conocer e indagar el logro del campo formativo de Pensamiento matemático de los alumnos de tercer grado de preescolar, las autoras Elida Campos y Lucrecia Medina (2019) analizaron durante dos ciclos escolares a tres alumnos por grupo con dominio alto, medio y bajo (desde la perspectiva docente). Siendo una investigación descriptiva cuantitativa a través del método cuantitativo, con la técnica de ajuste estadístico, en la que se busca dar respuesta a causa-efecto, y conocer cuáles son los factores que inciden en el logro de los aprendizajes esperados a nivel preescolar.

La educación en México se rige por planes y programas de estudio, mismos que han sufrido cambios a través del tiempo y, con base en las necesidades de la sociedad. Actualmente se encuentra vigente el Plan de Estudios Aprendizajes Clave (SEP, 2017) en el cual se destaca la importancia del desarrollo del pensamiento matemático para la vida en sociedad.

Cabe aclarar que en la educación preescolar se pretende que el alumno cimiente sus bases de aprendizaje, en el uso del razonamiento lógico-matemático, para la resolución de problemas en el cual, según Piaget (1964) para llegar a este, primeramente el niño debe desarrollar la seriación y la clasificación.

Como profesores es importante cuestionarse: cómo resuelve problemas matemáticos un alumno de preescolar, qué habilidades y nociones debe construir para solucionar problemas en su vida diaria. Así mismo, es fundamental conocer los conceptos seriación, clasificación y, ofrecer situaciones que construyan dichas nociones en el educando. Por otra parte, también debe tener conocimiento sobre los procesos de desarrollo del niño y los programas educativos vigentes.

Dicha investigación tiene como objetivo definir cómo construye el niño preescolar la seriación y clasificación, a través del instrumento Test de Monterrey diseñado por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez (2002). Con ello, se pretende responder a la pregunta de investigación ¿Cómo construye el niño la seriación y clasificación en preescolar? Y comprobar el supuesto, de que el niño construye la seriación y clasificación en preescolar. Siendo útil en la docencia para valorar, reorientar la práctica y enseñanza.

Desarrollo

Marco teórico

En el presente marco teórico se abordarán los conceptos básicos del Pensamiento matemático del niño en preescolar, considerando la seriación y clasificación; así mismo se analiza el currículum de preescolar.

Pensamiento del niño preescolar

Piaget distingue cuatro etapas del desarrollo del ser humano las cuales son: sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y las operaciones formales (Piaget e Inhelder, 2007). En cuanto a las operaciones concretas, este autor nos menciona que se inician en la etapa sensoriomotora donde el niño es capaz de crear esquemas, a través de la experiencia efectivas o mentales. A la edad preescolar el educando se encuentra en la etapa preoperacional, donde es capaz de realizar operaciones concretas y sencillas, las cuales se enriquecen a partir de las prácticas que tenga con el medio en el que se desarrolla.

Seriación

En cuanto al concepto de seriación, Piaget (1964) lo describe como el orden que se da entre varios objetos presentando entre ellos diferencias en sus características como la colocación, ya sea por su tamaño o medida en la cual se le asigna el número entero o fraccionado, con orden ascendente o descendente; tal sería el caso en la serie numérica, siendo la serie porque ningún número va a sustituir al otro ni en orden, ni en medida. Pudiendo utilizar variadas actividades con los alumnos que reten asignar un orden a cierto conjunto de objetos en los que pongan en juego su observación y discriminen uno del otro para armar su seriación, lo que va a implicar que el docente este como apoyo brindando guía y conocimiento cuando el niño presente dificultades.

Conviene subrayar que "en el conocimiento del niño se puede distinguir lo que depende de una interpretación general de la realidad, y los medios disponibles, así como los conocimientos específicos que intervienen en la resolución de un problema" (Inhelder y Cellérier, 1996, p.25).

Clasificación

El niño se inicia en las matemáticas a través de la manipulación de materiales concretos, donde debe descubrir por sí solo los conjuntos, sus criterios de clasi-

ficación, el orden de los elementos de correspondencia entre dos o más objetos.

La clasificación se entiende como un proceso operatorio que se realiza cuando existe una relación entre diversos objetos, los cuales a partir de sus características se pueden jerarquizar o acomodar en cierto orden (Piaget, 1964). Los alumnos preescolares suelen clasificar cuerpos a partir de cualidades como tamaño, texturas, colores o formas.

Para ello, es importante que el docente proporcione diversos materiales físicos, los cuales el niño pueda manipular para lograr con mayor facilidad este proceso y, en algunos casos, se podrá apreciar que el alumno se enfrentará a retos mayores que otros, a pesar de afrontar la misma problemática. Esto va a depender de la estimulación que reciba, así como los procesos de maduración, es decir, que "cada niño tiene su propio desarrollo evolutivo y que hemos de evitar generar patrones estrictos a la hora de diseñar nuestros escenarios de enseñanza" (Arteaga, 2016, p.20), buscando favorecer a cada alumno según sea su desarrollo.

Currículo

Por lo que se refiere al currículo, es el referente para orientar a los profesores en la enseñanza, los propósitos y fines de su labor y qué debe aprender el alumno. En educación preescolar, los planes y programas de estudio se realizan con la función de preparar a los educandos y que estos posean o desarrollen la habilidad de afrontar las problemáticas que se presenten a lo largo de la vida.

En cuanto al Pensamiento matemático, es considerado un campo de desarrollo primordial que refiere a la forma de razonar del niño para resolver problemas con recursos propios. Según el Programa de Estudio Aprendizajes Clave destaca que:

> En el contexto escolar, el campo formativo Pensamiento Matemático busca que los estudiantes desarrollen esa forma de razonar tanto lógica como no convencional "descrita en el párrafo anterior" y que al hacerlo aprecien el valor de ese pensamiento, lo que ha de traducirse en actitudes y valores favorables hacia las matemáticas, su utilidad y su valor científico y cultural (SEP, 2017, p.214).

Para el logro de esta finalidad, propone como perfil de egreso de la educación preescolar que el niño logre realizar construcciones con figuras y cuerpos geométricos, así como organizar información de forma sencilla, ya sea en tablas o a partir de referentes significativos (imágenes). Por otra parte, debe contar al menos hasta veinte; sin embargo, es importante considerar que el educando deberá utilizar los números para solucionar problemas de cantidad.

Como ya se mencionó anteriormente, para que el niño se apropie del número, es necesario realizar los procedimientos de clasificación y seriación. En este sentido, además de la importancia de solucionar problemas a partir de recursos propios, se busca que el alumno justifique el procedimiento que utilizó para llegar a la solución.

En cuanto a la noción numérica, clasificación y seriación, es importante analizar que dentro del programa de estudio Aprendizajes Claves (SEP, 2017) se considera solo a los dos primeros aspectos antes mencionados, dentro de este, dejando de lado un principio primordial para lograr la apropiación del número como lo es la seriación. En cambio, el Programa de Estudios 2011 de educación preescolar consideraba el principio de la seriación parte fundamental para desarrollar el Razonamiento matemático en los alumnos donde podrían solucionar problemas a través de la descripción de secuencias de objetos, continuar patrones y anticiparse en la secuencia, poniendo como guía el aprendizaje esperado "Identifica regularidades en una secuencia, a partir de criterios de repetición, crecimiento y ordenamiento" (SEP, 2011, p.57).

Prueba Test Monterrey

La prueba Monterrey es una forma de indagar o reunir información de dos áreas, entre ellas el área lógico-matemática, la cual se desarrolla a través de distintas consignas que evalúan por categorías la seriación y clasificación. La seriación reúne las categorías ausencia del orden: series pequeñas y clasificaciones sin base, detrás de pantalla y operatorio. Por otra parte, en la clasificación se encuentran las categorías de colección figuras, colección no figural y clasificación operatoria (Ferreiro, 2002).

Metodología del estudio

La estrategia metodológica de estudio se define por el paradigma cualitativo, el cual "toma en consideración que los puntos de vista y las prácticas en el campo son diferentes a causa de las distintas perspectivas subjetivas y los ambientes sociales relacionados con ellas" (Flick, 2004, p.20).

El método y diseño se sitúan en la fenomenografía "que tiene por objetivo identificar y describir las formas cualitativamente diferentes como las personas experimentan (comprenden, perciben) fenómenos de su entorno" (González, 2014, p.144). Por lo tanto, "las categorías se organizan de modo lógico y jerárquico y crean un espacio de resultados, que es el producto del análisis fenomenográfico" (González, 2014, p.145).

En esta investigación se utilizó como técnica de recolección de datos, la prueba Test Monterrey (Ferreiro y Gómez, 2002). La cual reúne, concentra e indaga dos áreas: lecto-escritura y lógico-matemática, maduración perceptiva y motriz. De ella se utilizó exclusivamente, el área lógico-matemática para recolectar los datos de los niños de tercer grado de preescolar. Así mismo, al aplicar la prueba se realizaron anotaciones a través de la técnica observación participante, donde los rasgos principales del método son que el investigador se mete de lleno en el campo, examina desde la perspectiva de un miembro pero también influye en lo que se estudia debido a su participación (Flick, 2004, p.54). La observación del participante se realizó antes, durante y después de aplicar el Test de Monterrey, para verificar el nivel de desarrollo en cada alumno.

Los participantes en el estudio fueron alumnos de dos grupos de tercer grado de preescolar, uno con 28 y otro con 10, es decir, un total de 28 alumnos. Con edades que oscilan de los 4 a 6 años. Siendo el escenario de investigación, el salón de clase del Jardín de Niños Augusto Federico Froebel en Moctezuma, Sonora y del Jardín de Niños Josefina Romo de Huerta en Naco, Sonora, de agosto a diciembre del 2019.

Resultados

Se trabajan dos dimensiones de análisis: seriación y clasificación.

Dimensión 1. Seriación

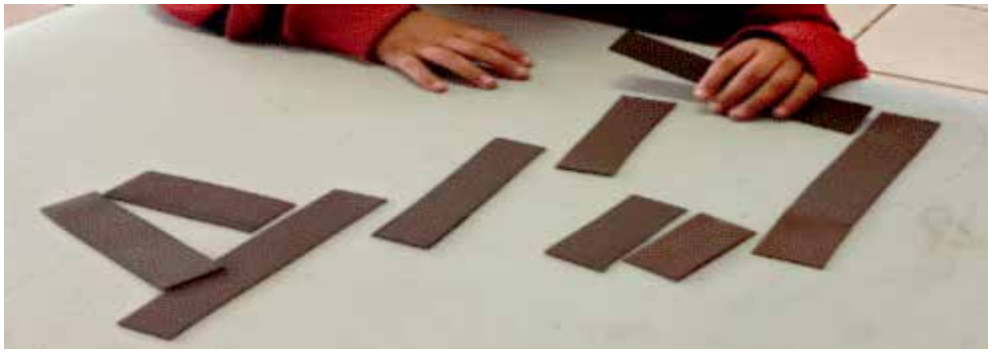
Se presentan aquellas unidades de análisis que aportan elementos para describir la seriación en alumnos de preescolar, que según Piaget (1964) contempla el orden que se da entre los objetos de forma ascendente o descendente en alguno de sus atributos. En este proceso se provee a los alumnos de 10 tablitas, con variación de tamaño en cada una de ellas.

Categoría 1. Ausencia del orden

En esta categoría a los alumnos se les dificulta o no comprenden la consigna que se les ha dado: realizan movimientos de piezas en desorden, juegan con ellas; tratando de explicarse el sentido de las mismas, por lo que acomodan las tablitas en forma vertical, paralelo u horizontal sin ningún tipo de orden.

En la figura 1 se le da la consigna al niño que acomode las tablitas de la más pequeña a la más grande, mostrando el siguiente resultado.

Figura 1. Ausencia del orden donde el alumno manipula sin mostrar seriación u ordenamiento por tamaño.



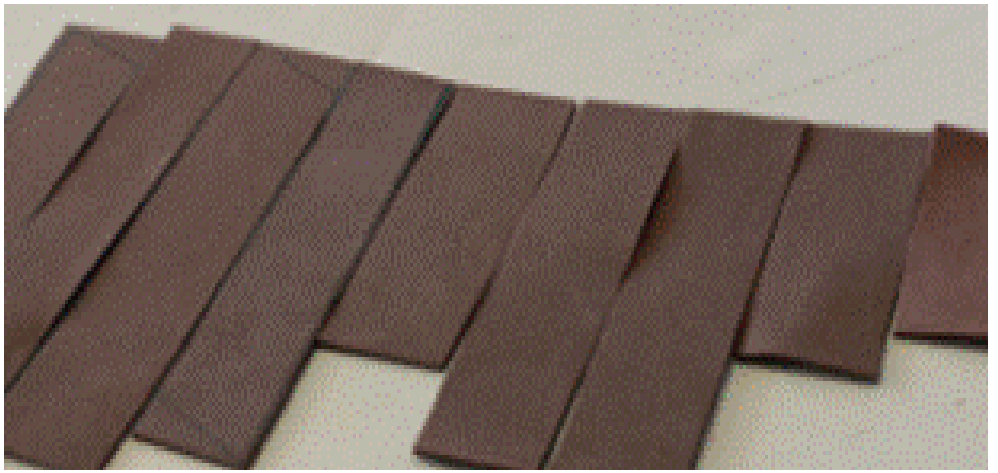
Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados del test Monterrey.

En el ejercicio anterior se denota que a pesar de la claridad de la consigna el alumno no concibe entenderla, a pesar de manipularlas por un tiempo determinado.

Categoría 2. Series pequeñas y clasificaciones sin base

En esta categoría el educando logra o desarrolla la habilidad de formar parejas con una tablita pequeña y una más grande; o por otra parte, realizar conjuntos de tres con uno pequeño, mediano y grande. Una característica importante entre estos conjuntos es que pueden estar yuxtapuestos y/o sin ninguna coordinación entre las mismas.

Figura 2. Series pequeñas y clasificación por base chica, mediana y grande.

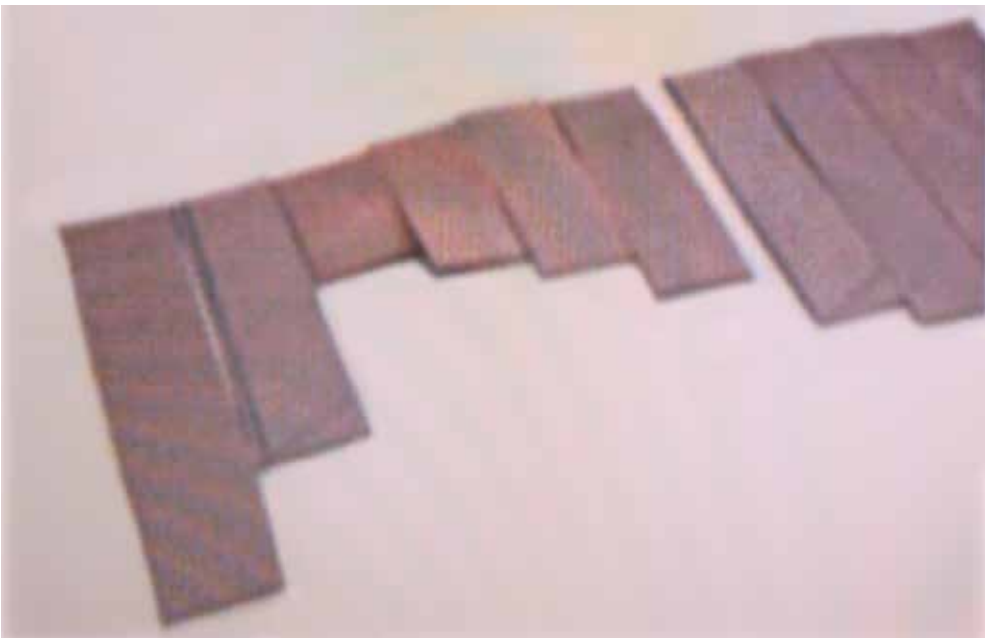


Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados del test Monterrey.

En la figura 2 podemos percatarnos que el niño logró realizar, primeramente conjuntos de tablitas de tres medidas (chica, mediana y grande) y posteriormente forma conjuntos con tablitas de diversas medidas (chica-grande), con característica yuxtapuesta. Por otra parte, al finalizar se observa que pierde la coordinación de las medidas.

Categoría 3. Serie pequeña completa

Consiste en que el niño construya una serie completa, donde logra realizar el orden con 4 o 5 palitos, pero sin clasificar todos. Donde puede existir corrección inmediata de errores.



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados del test Monterrey.

Como es posible ver en la figura 3, el niño ordenó correctamente 4 palitos en serie respetando el aumento de tamaño, pero no completó la serie.

Categoría 4. Operatorio

En el método operatorio, el alumno desarrolla la capacidad de ubicar el elemento más pequeño o el de mayor dimensión de conjunto de tablitas y partiendo desde ese referente comienza a discernir entre el más pequeño o grande del conjunto (según sea el caso), para ir formándola.

Figura 4. Operatorio donde el niño ubica del elemento más pequeño al más grande en orden ascendente.

Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados del test Monterrey.

En este sentido, en la figura 4 se manifiesta claramente que el niño ha desarrollado la habilidad de realizar la seriación como tal, alcanzando el puntaje máximo en la prueba. Se puede observar que en esta categoría el educando logra colocar las tablitas con facilidad y destreza, siguiendo un orden, verticalmente y sobre una línea en común.

Dimensión 2. Clasificación

La representación de atributos que informe el criterio que utiliza el alumno en tercer grado de preescolar definirá el concepto de clasificación. Dicho lo anterior, en este proceso el niño realizará jerarquizaciones por medio de cualidades, en este caso forma, tamaño y medida, según la categoría en la que se encuentre, a partir del test de Monterrey.

Categoría 1. Colección figural

En dicha categoría el niño tiene dificultad para establecer diferencias entre las piezas y las utiliza con la mera intención de formar una composición figural (línea, cruz, trenecito, una casa y el sol); esto sin reconocer los atributos de una figura geométrica y otras. Además, puede jerarquizar por alineamiento (acomodo horizontal de las figuras), objetos colectivos (acomodo de las piezas algunas en horizontal, otras vertical o diagonal) y objetos complejos (es un tren, una casa).

Figura 5. Colección figural donde el alumno realiza objeto complejo en forma de tren.

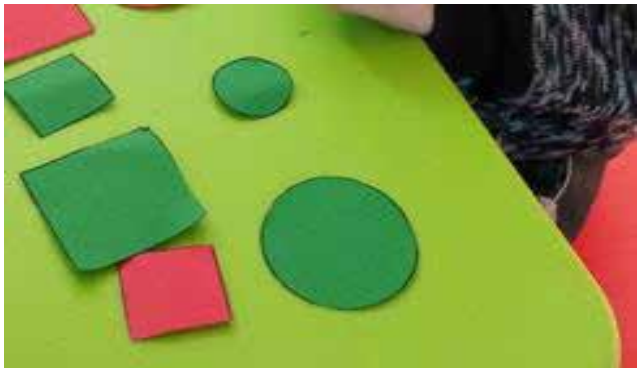
Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados del test Monterrey.

En la figura 5 se muestra a un alumno que al permitirle que experimente con las figuras geométricas (círculo, triángulo, cuadrado y rectángulo) de distinto color (rojo y verde) y tamaño, se le da la consigna de que acomode junto lo que va junto, ya que están revueltos; sin embargo, realiza un trenecito mostrando estar en el primer estadio de colección figural con criterio de objetos complejos.

Categoría 2. Colección no figural

En el segundo estadio el niño comienza a utilizar criterios de diferencia armando pequeñas colecciones. Representado en tres niveles: pequeñas colecciones (sin criterio único donde pueden aparecer elementos no incluidos), colecciones abarcativas (se establece un único criterio sin poder hacer más colecciones) y colecciones abarcativas con subdivisión de grupos (hay colección de criterio único, pero con la posibilidad de hacer grupos más pequeños).

Figura 6. Colección no figural pequeña donde el alumno realizó la colección por color verde.



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados del test Monterrey.

El niño en la figura 6, muestra después de la instrucción de ordenamiento o acomodo de las figuras, comienza a formar un pequeño grupo por color; sin embargo, dentro del grupo es posible observar que hay piezas que pueden dividirse en otro grupo o que no pertenecen al grupo por color, ubicando al alumno en la colección no figural pequeña.

Categoría 3. Clasificación operatoria

En esta clasificación el alumno logra armar colecciones con uno o más atributos, realizando subgrupos.

Figura 7. Clasificación operatoria donde el alumno realizó la colección por color, ordenando tamaño y figuras en conjunto para hacer subgrupos.

Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados del test Monterrey.

Es notorio en la figura 7 que el alumno agrupó por color; sin embargo, al cuestionarle, su repuesta fue por color, por forma y tamaño, señalando cada una de las características y reconociendo los subgrupos.

Conclusiones

En cuanto a lo abordado con anterioridad, nos fue posible conocer cómo los alumnos de preescolar construyen la seriación y clasificación para resolver problemas. Definiendo lo siguiente:

De acuerdo con Piaget (1964), se concluye que la seriación se construye en el niño desde la manipulación sin orden, el armado de pequeñas parejas donde se observe la diferencia chico, mediano o grande sin coordinación entre sí, posteriormente logra establecer la relación de ordenar pequeñas colecciones de menor a mayor hasta el nivel operatorio donde puede armar una serie completa de menor a mayor o de mayor a menor.

El niño construye la clasificación pasando por un proceso en el que comienza a realizar composición figural sin establecer diferencias ni armar colecciones. Comienzan a armar colecciones pequeñas con la distinción de uno o más atri-

butos; hasta lograr la clasificación operatoria donde puede reunir colecciones con varios atributos y subgrupos. Este hecho apoya la teoría mencionada por Piaget, en la cual destaca la jerarquización entre las características de diversos objetos para el desarrollo de la clasificación de objetos.

Para finalizar, se puede mencionar que para que el alumno de preescolar resuelva problemas matemáticos a través de su pensamiento, es necesario que construya la noción de la seriación y clasificación, a través de distintas situaciones que le ofrezca el medio y, donde el docente propicie con su intervención los ajustes necesarios al utilizar el currículo de preescolar con variedad de actividades y juegos que desarrollen en cada niño lo preciso para percibir las matemáticas de forma que logre solucionar problemas en su vida diaria.

Referencias bibliográficas

Arteaga Martínez, B., & Macías Sánchez, J. (2016). *Didáctica de las matemáticas en educación infantil*. España. UNIR Editorial. Recuperado de https://www.unir.net/wp-content/uploads/2016/04/Didactica_matematicas_cap_1.pdf.

Campos Alba, E., & Medina Silvas, L. (noviembre, 2019). *Construcción del Pensamiento Matemático en los alumnos de tercer grado Educación Preescolar*. Trabajo presentado en XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. Lugar: Acapulco, Guerrero.

Ferreiro, E., & Gómez Palacio, M. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* México: Ed. Siglo XXI.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Recuperado de http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf.

González Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Dilemas y Desafíos en investigación cualitativa en educación, algunas respuestas desde la investigación. 7*(14), 141-158. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/2810/281032883011.pdf.

Huerta, M. (noviembre, 2019). *Habilidades y desempeño de las matemáticas en primer grado de Educación primaria.* Trabajo presentado en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. Lugar: Acapulco, Guerrero.

Inhelder, B., & Cellérier, G. (1996). Los senderos de los descubrimientos del niño. Recuperado de https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/inhelder-b-1992-los-senderos-de-los-descubrimientos-del-nic3b10.pdf.

Piaget, J. (1964). Seis estudios de la psicología. Recuperado de http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf.

Piaget, J. (1972). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Editorial Psique.

Piaget, J., & Inhelder, B. (2007), *Psicología del niño,* 17a Ed., Madrid, España: Ediciones Morata.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011). *Programa de estudio 2011 guía para la educadora*. Educación básica preescolar. México D.F: Autor.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). *Nuevo Modelo Educativo*, *Aprendizajes Clave.* Educación Preescolar. México D.F: Autor.

CAPÍTULO 13

PERFIL DOCENTE PARA LA PERCEPCIÓN DE LA AGRESIÓN ENTRE PARES

Jesús Nivardo Aguayo Pasos[1]
Fabiola Alejandra Favela Ruiz[2]
José Ángel Vera Noriega[3]

Resumen

Asumiendo la agresión entre pares como un problema presente en las aulas y la importancia del papel del docente en su resolución, hay necesidad de encontrar similitudes o diferencias en las características del profesorado. Esta investigación cuantitativa, tiene el objetivo de describir la percepción de la agresión entre pares a partir de los perfiles de docentes de educación primaria, con base en sus variables personales, de colectivo y de gestión directiva y su relación con las variables de atributo. Participaron 411 docentes de educación primaria, que laboran en 127 escuelas ubicadas en colonias de alto índice de violencia en el estado de Sonora. El instrumento utilizado es un cuestionario de 88 reactivos en escala de cinco puntos tipo Likert de frecuencia; conformado por varias secciones. La aplicación fue individual en el plantel, bajo consentimiento informado y se ejecutaron una serie de análisis estadísticos, para obtener los perfiles, de acuerdo con las variables relacionadas a los aspectos personales del

1 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE), apnivar@gmail.com.
2 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE, fabiolafavela08@gmail.com.
3 Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C., avera@ciad.mx.

docente (Enfrentamiento y Satisfacción), con aquellas relacionadas al colectivo (Clima escolar, Eficacia Colectiva y Dificultades de convivencia) y las referentes a la gestión directiva (Gestión escolar y Apoyo directivo), se llevó a cabo un análisis de conglomerados con el método de K-medias. Se describen tres conglomerados: a) Bajo apoyo colectivo; b) Alta dificultad de convivencia; y, c) Apoyo generalizado. Se hizo un análisis descriptivo de cada uno, basándose en sus variables de atributo, encontrando las características de los docentes de cada perfil, en relación a la percepción de la agresión entre pares.
PALABRAS CLAVE: *educación básica,perfil del profesor, violencia escolar.*

LÍNEA TEMÁTICA
Actores y procesos educativos

INTRODUCCIÓN

La agresión entre pares en las escuelas puede ser percibida por los docentes en la jornada diaria de trabajo y es un aspecto que debe ser atendido de manera primordial, a causa de las consecuencias emocionales y sociales, que repercuten en los resultados académicos. En las escuelas, existe la problemática de la violencia y la agresión entre los estudiantes, de tal manera que afecta de forma negativa el aprendizaje de los alumnos o provoca el abandono escolar, en diversos contextos (Cid, Díaz, Pérez, Tortuella y Valderrama, 2008). Es por ello que, desde el plan de estudio vigente, se contempla la atención de un ambiente escolar propicio para el aprendizaje, indicando que todos los integrantes de la comunidad escolar, fomenten valores y atiendan el desarrollo de la dimensión sociocognitiva de los estudiantes como al impulso de sus emociones para su desempeño (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

No obstante, de los factores que se han analizado e identificado como fundamentales para la constitución y mejora de la convivencia escolar, destaca de manera relevante la actuación del profesorado, por su impacto en la interacción entre el alumnado, docentes, directivos, padres y otros adultos, también por su importante función en el tratamiento de los conflictos que se presentan en la convivencia cotidiana en las escuelas (Rodríguez et al., 2014). Es necesario

analizar la influencia de las características que tienen en común los docentes en el ámbito personal, colectivo o directivo, ya que esto nos puede dar las pautas para determinar un perfil y resolver esta problemática, que afecta el logro de los aprendizajes que se pretenden en el curriculum establecido.

La manera en que los docentes enfrentan la violencia entre pares y su satisfacción con la vida son aspectos importantes, a tomar en cuenta, en la percepción de la agresión, puesto que cuando el docente tiene bienestar en lo individual, esto favorece el compromiso con la organización donde labora (Bermejo, 2016). Inclusive, las características de un docente ante el grupo, hace que los estudiantes actuen o no conforme se espera en una institución, por lo que el liderazgo y autoridad que el profesor goce, determinará la forma en que sus alumnos se conducirán durante su presencia y, por lo tanto, podrían controlar la agresión entre pares (Díaz, 2016).

La eficacia colectiva y el clima escolar, también son aspectos a tomar en cuenta para la percepción de la agresión entre pares. Si en un equipo de trabajo comparten la creencia de que son eficaces, se logra la disposición de esforzarse por alcanzar la meta común, dejando de lado cuestiones personales (Gil, Rico y Sánchez-Manzanarez, 2008). En consecuencia, se establecen relaciones interpersonales y grupales satisfactorias, que contribuyen a un clima escolar de confianza, respeto y apoyo mutuo en la institución, conformando así las bases para el establecimiento de relaciones positivas entre los agentes escolares (Gollás, 2017).

De igual forma, la gestión directiva y el apoyo que los docentes tienen del directivo, determinan acciones encaminadas al buen desarrollo de los objetivos y propósitos de una escuela, incluyendo la atención a la agresión entre pares, facilitando la coordinación de una organización, por parte del directivo y que orienta todas las actividades, procurando el éxito y la calidad de las acciones en los aspectos pedagógico y de convivencia (Miranda, 2016).

Por lo anterior, contemplando la agresión entre pares como un problema presente en las aulas y la importancia del papel del docente en su resolución, se ve la necesidad de encontrar similitudes o diferencias en las características del profesorado, cuestionando cuál es el perfil de los docentes de educación primaria en la percepción de la agresión entre pares.

Objetivo general

Así se determina que el objetivo general del documento es describir la percepción de la agresión entre pares a partir de los perfiles de docentes de educación primaria, con base en sus variables personales, de colectivo y de gestión directiva y su relación con las variables de atributo.

Desarrollo

En la muestra del estudio participaron 411 docentes de educación primaria de sostenimiento público, en el estado de Sonora, de turno matutino o vespertino, generales y de organización completa; fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico. El principal criterio de selección de las 127 escuelas fue la ubicación de la colonia, es decir, que dicha colonia cuente con un alto número de reportes de violencia en las diferentes categorías: violencia intrafamiliar, omisión de cuidados, negligencia, abuso físico, psicológico, sexual, drogadicción e incumplimiento de obligaciones (Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres, 2017).

Instrumentos

El instrumento de medida es un cuestionario de 88 reactivos en escala de cinco puntos tipo Likert de frecuencia (1= Nunca, 2= Casi nunca, 3= A veces, 4= Casi siempre, 5= Siempre), o acuerdo (que van de Totalmente en desacuerdo a Totalmente de acuerdo), conformado por varias secciones y utilizando la siguiente información.

- *Datos personales y escolares del docente*. Tales como sexo, edad, número de horas que labora en la escuela, tipo de contratación, entre otros.
- *Índice de bienestar personal* (Cummins et al., 2003). Compuesto por cinco ítems que indagan sobre la situación económica, de salud, logros, relaciones personales y seguridad en la vida.

- *Instrumento de Gestión escolar*. Tomado de una adaptación realizada por Tinco (2016) del instrumento de Gestión educativa, que consta de ocho reactivos.
- *Dimensión de Compromiso del estudiante*. Adaptada del instrumento de Huang y Cornell (2015), que mide la responsabilidad de tipo afectiva y cognitiva de los estudiantes para realizar las tareas académicas, y consta de tres reactivos.
- *Escala de Enfrentamiento docente ante la violencia escolar* (Vera, Lagarda, Navarro y Calderón, 2016). Mide estilo de enfrentamiento en los sucesos de violencia entre pares presenciados por el profesor y esta conformada por 18 reactivos.
- *Escala de Eficacia colectiva para el manejo de la agresión entre pares*. Adaptación de una escala de Skaalvik y Skaalvik (2007) que mide la percepción de los docentes sobre la capacidad que tiene el equipo escolar, incluyéndose, para manejar las situaciones de agresión entre pares, integrado por siete reactivos.
- *Índice General de violencia* (González, Peña y Vera, 2017). Evalúa el nivel general de violencia que existe en las escuelas entre los diferentes actores según la percepción del docente, la cual consta de cinco ítems.
- *Escala de Apoyo directivo para el manejo de la agresión entre pares*. Con este fin se adaptó la escala de Littrell, Billingsley y Cross (1994), conformada por 16 ítems que miden tres tipos de apoyo: a) Emocional, comportamientos del director que muestran respeto y confianza en el docente para el manejo de situaciones de agresión entre pares; b) Informacional, información que el director provee a los docentes con el fin de ayudarlos en el manejo de la agresión entre pares; y, c) Instrumental, ayuda directa por parte del director para mejorar las habilidades de manejo de la agresión entre pares del docente.
- *Cuestionario de Dificultades en la convivencia escolar*. Tomado de Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras (2007), por medio de 13 ítems se cuestiona sobre situaciones problemáticas que afectan a la convivencia en los centros escolares; la opción de respuesta es tipo Likert de cinco puntos que van de Casi nada a En extremo.

Procedimiento

La aplicación fue individual en el plantel, bajo consentimiento informado. Una vez recolectada la información de la investigación, se ejecutaron una serie de análisis estadísticos, para responder a la pregunta de investigación, utilizando el software SPSS versión 22.

Resultados

Con el fin de obtener los perfiles, con base en las variables relacionadas a los aspectos personales del docente (Enfrentamiento y Satisfacción con la vida), con aquellas relacionadas al colectivo (Clima escolar, Eficacia colectiva y Dificultades de convivencia) y las referentes a la gestión directiva (Gestión escolar y Apoyo directivo para la agresión entre pares), se llevó a cabo un análisis de conglomerados con el método de K-medias.

Se seleccionó la solución de tres conglomerados como la mejor: primero, porque solo necesitó seis iteraciones para lograr el ajuste en los centroides; segundo, porque el número de desviaciones estandar de los centroides mayores a tres fue mínimo (Conglomerado de Baja percepción de apoyo colectivo = 14, Conglomerado de Apoyo generalizado para la agresión entre pares = 6). Por último, el número de sujetos es más o menos homogéneo (Conglomerado de Baja percepción de apoyo colectivo = 81, Conglomerado de Alta percepción de dificultades en la convivencia = 110 y Conglomerado de Apoyo generalizado para la agresión entre pares = 220).

Como se observa en la tabla 1, los resultados del análisis de conglomerados se sintetizan de la siguiente manera, considerando que el valor 5 es para la respuesta Siempre y el valor 1 para Nunca.

Tabla 1. Medias de los conglomerados en cada una de las variables para docentes de educación primaria (*n*= 411).

	Conglomerados		
Variables	Bajo apoyo colectivo (1)	Alta dificultad de convivencia (2)	Apoyo generalizado (3)
Satisfacción de vida	3.31	4.04	4.15
Enfrentamiento emocional	1.61	1.23	1.25
Enfrentamiento directo	3.44	4.01	4.12
Enfrentamiento evitativo	2.13	1.58	1.61
Clima escolar	2.99	3.86	4.16
Eficacia colectiva	3.56	4.03	4.31
Apoyo directivo para Agresión entre pares	4.02	4.29	4.45
Dificultades de convivencia	2.18	4.09	1.57
Gestión escolar	3.22	4.13	4.30

Fuente: Elaboración propia.

Los conglomerados son los siguientes:

a) *Conglomerado 1, de baja Percepción de Apoyo Colectivo (BAC).* Esta integrado por 81 sujetos, los cuáles reportan los índices más bajos de satisfacción con la vida, usan menos el enfrentamiento directo, con los valores más altos en enfrentamiento emocional y evitativo. También perciben el valor más bajo de clima escolar, eficacia colectiva y gestión escolar. Sin embargo, perciben alto apoyo directivo para la agresión entre pares y bajo índice en dificultades para la convivencia.
b) *Conglomerado 2, de alta Percepción de Dificultades para la Convivencia (ADC).* Se compone por 110 sujetos que reportan tener mayor satisfacción con la vida y utilizan un enfrentamiento directo en la agresión entre pares, siendo los más bajos en emplear un enfrentamiento evitativo y emocional. De igual forma, consideran tener apoyo directivo, una gestión escolar óptima y eficacia colectiva. Sin embargo, son el conglomerado que más perciben índices negativos en las dificultades para la convivencia y el clima escolar.

c) *Conglomerado 3, de percepción de apoyo generalizado para la agresión entre pares (AG).* Esta formado por 220 sujetos, reportan una buena percepción en todos los aspectos, consideran tener satisfacción con la vida, usan un enfrentamiento directo con sus alumnos, un clima escolar favorable, eficacia colectiva, menos dificultades en la convivencia, una gestión escolar participativa y apoyo directivo en la agresión entre pares.

Al identificar estos tres grupos de docentes, se realizó un análisis descriptivo con cada uno, para los perfiles de los sujetos según sus atributos personales y escolares. En resumen, el conglomerado de AG, son los docentes con menores dificultades de convivencia, presenta el mayor número de docentes de 40 a 50 años y el menor de 18 a 25; tiene el menor porcentaje de docentes sin pareja, el mayor porcentaje de profesores con plaza, el mayor número con posgrado, con la mayoría entre 11 a 21 años de servicio y, finalmente, este conglomerado tiene el porcentaje más bajo de docentes que no reportan casos de niños especiales en su grupo.

Conclusiones

Dentro de los hallazgos encontrados, se logró describir el perfil personal, colectivo y directivo de los docentes participantes, en relación a la percepción de la agresión entre pares. Al agrupar a estos docentes, fue interesante conocer las características personales y escolares, para analizar las condiciones que favorecen o dificultan esta percepción. Esto permite analizar la influencia de estas variables y generalizarlas a posteriores investigaciones.

En el conglomerado de AG, con mejor control sobre la agresión entre pares, existen diferencias significativas entre hombres y mujeres. Aquí se perciben hombres maduros, con pareja y estudios de posgrado, con experiencia en el servicio docente y poca percepción de alumnos con necesidades especiales. De igual forma las mujeres, aunque son más jóvenes y con menos años de experiencia, la mayoría no tiene pareja, por lo que se concentran en su profesión. Sin embargo, son más sensibles en detectar a sus alumnos con necesidades especiales.Aquí presentan mayor estabilidad en sus atributos personales y

escolares. Esto se puede explicar al indicar que teniendo estabilidad (Bermejo, 2016), pueden enfocarse en controlar este tipo de agresiones de forma directa y con seguridad, debido a que las demás facetas de su vida están bajo su control.

En el conglomerado de ADC, donde se advierten mayores dificultades en la convivencia, no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres, solamente en el factor de alumnos con necesidades especiales. En este grupo ambos sexos reportan tener en altos porcentajes alumnos con necesidades especiales; los hombres perciben de uno o dos casos y las mujeres tres casos o más. Se concentran ambos sexos entre 25 a 40 años, la mayoría tiene pareja, tienen solo formación normalista y hay un porcentaje alto de maestros con poca experiencia en el servicio. La poca experiencia puede ser un problema en la atención a la agresión entre pares, dado que los estudiantes que no perciben como expertos a sus docentes, suelen no obedecer indicaciones (Díaz, 2016) y si no cuentan con la preparación adecuada para la atención de necesidades especiales, percibirán mayores dificultades de convivencia.

En el conglomerado de BAC, donde se perciben menor apoyo colectivo y bajo clima escolar, también hubo diferencias significativas en todos los factores, a excepción de su formación docente, ya que la mayoría tienen únicamente estudios de escuelas normales. En este grupo, aunque se concentran los hombres jóvenes, también se encuentran un gran número de hombres maduros, con pareja, la mayoría tiene experiencia docente, y no percibe alumnos con necesidades especiales. Respecto a las mujeres, son jóvenes y con pocos años de servicio, la mayoría están sin pareja y detectan moderadamente alumnos con necesidades especiales. Aunque perciben una baja eficacia colectiva, influyó el alto apoyo directivo en la baja percepción de la agresión entre pares, ya que como menciona Miranda (2016), al tener este respaldo la toma de decisiones del docente se orientan hacia los objetivos institucionales para la mejora de la convivencia.

Cabe señalar que, este trabajo permite reflexionar sobre la importancia que tiene el docente, no solo en su preparación personal, sino también en la manera en que se desarrolla con su colectivo y directivo. Independientemente de las características de atributo, se considera determinante en la percepción de la agresión entre pares, los elementos que le brindan seguridad y apoyo en su función dentro del aula.

Observamos en los resultados que los docentes que presentan altos valores generalizados, perciben de igual forma menos dificultades de convivencia. Hay que continuar avanzando en esta línea, para que los docentes logren controlar la agresión entre pares, con experiencia, seguridad y apoyo escolar, en beneficio del aprendizaje de los alumnos.

Referencias bibliográficas

Bermejo, L. (2016). Bienestar docente. Estrategias para una vida emocionalmente más saludable en el trabajo del profesor. *Padres y Maestros*, (368), 18-23. https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.003.

Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres (2017). *BAESVIM en Sonora de enero a diciembre de 2017*. Recuperado de: http://baesvim.sspsonora.gob.mx/Indicadores/Analisis.

Cangas, A., Gázquez, J., Pérez-Fuentes, M., Padilla, D., & Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, *19*(1), 114-119. Recuperado de: http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3336.

Cid, P., Díaz, A., Pérez, M., Torruela, M., & Valderrama M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería*, *14*(2), 21-30. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/pdf/cienf/v14n2/art04.pdf.

Cummins, R.A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., & Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research, 64*(2), 159-190. https://doi.org/10.1023/A:1024704320683.

Díaz, A. (2016). ¿Cuáles son las características de los docentes con mayor autoridad? Una mirada desde los estudiantes de Chile. *Perfiles educativos, 38*(153), 34-50. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000300034&lng=es&tlng=es.

Gil, F., Rico R., & Sánchez-Manzanares, M. (2008). Eficacia de equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, *29*(1), 25-31. Recuperado de: http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1535.pdf.

Gollás, I. (2017). Aproximación al concepto de convivencia escolar desde los constructos de sociabilidad y socialización. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. Recuperado de: https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1835.pdf.

González, E., Peña, M., & Vera, J. (2017). Validación de una escala de roles de víctimas y agresores asociados al acoso escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *15*(1), 224-239. http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.41.16009.

Huang, F., & Cornell, D. (2015). Multilevel factor structure, concurrent validity, and test-retest reliability of the High School Teacher Version of the Authoritative School Climate Survey. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *34*(6), 536-549. https://doi.org/10.1177/0734282915621439.

Littrell, P., Billingsley, B., & Cross, L. (1994). The effects of principal support on special and general educator's stress, job, satisfaction, school commitment, health and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, *15*(5), 297-310. https://doi.org/10.1177/074193259401500505.

Miranda, S. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *7*(13). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v7n13/2007-7467-ride-7-13-00562.pdf.

Rodríguez, H., García, M., Molina, S., Alonso, M., Palmeros, G., & Barrales, A. (2014). La convivencia en los centros educativos de educación básica en México. En: J. Gairin y A. Barrera-Corominas (coords.). *La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica* (118-134). Santiago de Chile: Red de Apoyo a la Gestión educativa. Recuperado de: https://www.uv.mx/pozarica/pedagogia/files/2015/04/RedAGE_2014.pdf.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Ciudad de México: Autor.

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, *99*(3), 611-625. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611.

Tinco, S. (2016). Gestión educativa y su influencia con el clima laboral de los Docentes de las Instituciones Educativas del Nivel Primario de la Provincia de Islay-2015 (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Educación, Lima, Perú. Recuperado de: http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1416/TM%20CE-Ge%203159%20T1%20-%20Tinco%20Tupa.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Vera, J., Lagarda, Á., Navarro, C., & Calderón, N. (2016). Validación de una escala para evaluar enfrentamiento ante la violencia escolar de docentes en el estado de Sonora. *Revista de Evaluación Educativa, 4*(2). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/299657879_Validacion_de_una_escala_para_evaluar_la_manera_como_los_docentes_enfrentan_los_conflictos_de_violencia_escolar_en_el_Estado_de_Sonora.

CAPÍTULO 14

PERFILES DOCENTES ASOCIADOS A DIFICULTADES DE CONVIVENCIA, BIENESTAR Y SALUD EN EL TRABAJO

Clarisa Mariela Ceballos Duarte[1]
Héctor Manuel Hernández Trejo[2]
Águeda María Quijada Ramos[3]

Resumen

El objetivo de este estudio es conocer la relación entre los perfiles docentes generados a partir de las percepciones de salud laboral, bienestar personal y dificultades para la convivencia con las variables de enfrentamiento, gestión directiva y eficacia colectiva. El paradigma de la investigación es cuantitativo, con un diseño transversal, descriptivo y comparativo. La muestra del estudio corresponde a 185 docentes de 80 escuelas de educación primaria del municipio de Cajeme, Sonora (México). Las medidas fueron: Factores del modelo demanda control, Dificultades en la convivencia escolar, Índice de bienestar personal, Enfrentamiento docente ante la violencia, Gestión institucional, Eficacia Colectiva para el manejo de la agresión entre pares y Apoyo directivo. Para el análisis de datos se utilizaron los Clúster de K-medias en datos personales, en dimensiones y en las siete escalas. En el análisis comparativo, se utilizó la técnica ANOVA con pruebas *Post Hoc*. Se obtuvieron como resultado tres perfiles de profesores, que se definen como Perfil 1, más bajo Bienestar personal; Perfil 2, más baja Salud

1 Centro de Estudios Educativos y Sindicales, Clarisamariela1976@outlook.com.
2 Centro de Estudios Educativos y Sindicales, hectorhtgm@gmail.com.
3 Centro de Estudios Educativos y Sindicales, aguedamqr@gmail.com.

en el trabajo; y Perfil 3, mayores Dificultades para la convivencia. El análisis de varianza encontró diferencias significativas: en primer lugar, la mayor diferencia fue en la variable Gestión directiva con un valor de f=14.16; en segundo lugar, se percibió al Enfrentamiento positivo con un valor de f=10.65; en tercer lugar, a Eficacia colectiva docente con valor de f=10.12; en cuarto lugar, Enfrentamiento negativo con valor de f=4.30; y en quinto lugar, la variable de Apoyo directivo para el manejo de la agresión entre pares f=4.12.
Palabras clave: *bienestar personal, convivencia, salud en el trabajo.*

Línea temática
Actores y procesos educativos

Introducción

La convivencia en el ámbito escolar es una prioridad en los planteles de educación primaria cuyas acciones están encaminadas a reducir o eliminar las situaciones de violencia que se presentan en el entorno escolar. Fierro, Carbajal, Landeros y Cárdenas (2017) afirman que el concepto de convivencia escolar y el de violencia están fuertemente relacionados debido a que la convivencia es una alternativa para enfrentar los problemas vinculados a hechos violentos. A todo esto, la violencia es un fenómeno al cual esta expuesto cualquier individuo; en las escuelas son hechos que involucran a dos o más estudiantes, donde generalmente participan quien agrede y quien resulta agredido, en un ambiente donde la enseñanza y el aprendizaje durante la jornada escolar deben ser la luz.

Históricamente, la violencia escolar se ha visto desde la perspectiva de líderes educativos, sistemas de gobierno o desde el punto de vista de los medios masivos de comunicación que dan su propia versión de lo que sucede o debe suceder al interior de los salones de clase y en la escuela, en lo que respecta al tratamiento de la violencia escolar, que puede surgir entre las alumnas y alumnos por lo que se debe considerar al profesor como un personaje primario, ya que este "es la simiente de la transformación educativa" (DOF, 6 de julio de 2020).

La figura del profesor juega un papel determinante en este proceso permanente de socialización, de aceptación de la diversidad y de enseñanza de pautas para una sana convivencia, por estas razones, el interés de esta investigación se dirige hacia el análisis de las percepciones de los docentes en torno a la salud en el trabajo, bienestar personal y dificultades para la convivencia.

En este caso la interrogante es: ¿Cuál es la relación entre los perfiles docentes generados a partir de las percepciones sobre salud en el trabajo, bienestar personal y dificultades para la convivencia con las variables de enfrentamiento, gestión directiva y eficacia colectiva?

La Hipótesis del trabajo es:

- Los docentes del perfil tres (dificultades para la convivencia): presentan diferencias significativas para las variables de enfrentamiento, gestión y eficacia colectiva docente en comparación con los otros dos perfiles, bienestar personal y salud en el trabajo.
- El objetivo que orienta la investigación es: conocer la relación entre los perfiles docentes generados a partir de la percepción de salud y bienestar (del docente), y la percepción de las dificultades para la convivencia con las variables de enfrentamiento, gestión directiva y eficacia colectiva.

Desarrollo

Enfoque Teórico

Es importante comentar que la convivencia es un asunto de todos los integrantes de la comunidad escolar, las relaciones interpersonales que se generan dentro de las escuelas, pueden dar lugar a que se presenten conflictos entre pares, que de igual manera se pueden presentar en la familia, en la calle y en cualquier lugar donde el ser humano se encuentre en compañía de otras personas. Martínez y Otero (2001) confirman que aun cuando las escuelas deberían ser lugares de convivencia, con frecuencia se quebranta la armonía hasta impedir la formación de los alumnos. En el entorno de las escuelas se pueden observar diversas manifestaciones de agresiones dirigidas a estudiantes y profesores, por ejemplo, hurtos, daño a los materiales, agresiones verbales, como insultos,

burlas, amenazas, entre otros. En algunas ocasiones, la situación puede ser tan difícil al grado de que profesores y alumnos llegan a sentir temor de acudir a la escuela, lo que de algún modo puede afectar, de manera física y mental a docentes y a estudiantes.

La violencia sigue siendo un fenómeno al cual esta expuesto cualquier individuo, es por ello que Veccia, Levin y Waisbrot (2012) la caracterizan por una extrema desigualdad de poder, ya que se presenta de forma violenta ante la persona más débil e incapaz de defenderse con sus propios recursos naturales. La violencia en las escuelas se observa como hechos que involucran a dos o más estudiantes donde, generalmente participan quien agrede y quien resulta agredido, sin importar que sea un lugar donde la enseñanza y el aprendizaje durante la jornada escolar deben ser la luz. Fierro y Carbajal (2019) mencionan que aunque el enfoque de violencia haya recibido una atención superior, no ha sido suficiente para tratar los problemas y que no puede estar centrada únicamente en los alumnos.

En la violencia escolar, Puglisi (2012) señala seis tipos de comportamiento antisocial que dan pie a situaciones violentas, tales como: disrupción en las aulas, problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumno), maltrato entre compañeros, también denominado *bulliyng*, vandalismo y agresión física, acoso sexual y discriminación.

Por su parte, la docencia es una actividad donde los encargados están expuestos a condiciones que influyen sobre la salud y que se manifiesta en un perfil concreto. Sieglin y Ramos (2007) en una investigación sobre estrés laboral y depresión entre maestros del área metropolitana de Monterrey, obtuvieron datos que les permitieron afirmar que los maestros participantes no gozan de una mejor salud mental que los profesores de otros países que componen la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Se destaca que el presente trabajo considera las percepciones de los profesores Valenzuela (2012) de acuerdo con Bandura, el cual establece que la percepción que tiene la gente con respecto a su capacidad para controlar los eventos que afectan sus vidas incide sobre sus decisiones, sus aspiraciones, percepción sobre la propia vulnerabilidad, así como su disposición a intervenir para lograr cambios significativos.

Al hablar de percepciones, es afín el término de Eficacia colectiva docente definida por Bandura (1997) como una creencia compartida del grupo en sus capacidades conjuntas para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados niveles de logros (p.184). "Eficacia colectiva y logro" (s.f.) resulta conveniente dejar en claro que el término de eficacia colectiva no se refiere a la suma de la autoeficacia de todos los profesores que componen una plantilla docente, aunque no se descarta que exista relación entre esos factores. La eficacia colectiva es la capacidad o aptitud que se percibe en el grupo de profesores como un todo. En este marco, los equipos de docentes con elevada eficacia colectiva, llegan a creer con firmeza que los alumnos pueden ser incentivados con el fin de elevar sus aprendizajes, he ahí que la eficacia colectiva logra propiciar poderosamente la manera en que los maestros pueden llevar a cabo prácticas de enseñanza en las aulas y motivar a los discentes.

Los profesores desempeñan un papel determinante para el aprendizaje de la convivencia en la escuela, y en el caso de la violencia escolar, esta no solo se puede prevenir, sino se puede enseñar y aprender a poner fin a las conductas que la ocasionan; Lalangui y Valarezo (2018) afirman que el profesor adicionalmente a su responsabilidad de impartir contenidos debe planificar estrategias que atiendan esta prioridad para que los estudiantes logren desarrollarse emocionalmente y aprendan a solucionar conflictos, para una mejor calidad de vida.

Por lo anterior, es fundamental que el docente goce de bienestar físico y emocional para hacer frente a las diversas situaciones que se llevan a cabo en el aula y en la escuela, es decir, las de tipo pedagógico y las que tienen que ver con los conflictos que atentan contra la sana convivencia, sin embargo "no podemos esperar que sean solo los profesionales de la educación los encargados de esta labor educativa, ya que en primera instancia la responsabilidad debería ser familiar" (Badia, s.f., parr. 17).

No solo los profesores laboran en las escuelas, en una organización educativa de nivel primaria convergen el personal que las componen (director, maestros, personal de apoyo), lo que se establece como "capital profesional que consiste en la confluencia de otros tres tipos de capital: humano, social y decisorio" (Hargreaves y Fullan, 2014, pp. 116-117).

En este sentido, la gestión directiva, al igual que el trabajo del profesor, ejerce un rol determinante para conformar la escuela en un espacio donde

la violencia entre pares no solo se resuelva sino también se prevenga. En este sentido, Gómez (2017) sostiene que el director, en referencia a la violencia escolar, es un personaje fundamental porque al fin y al cabo es el responsable de la toma de decisiones para mejorar la convivencia y prevenir la violencia. El trabajo del director es importante para dar orden a la organización escolar porque su visión "la perspectiva que tiene sobre cómo se deben hacer las cosas en la escuela" ofrece las pautas del trabajo pedagógico, administrativo y para la convivencia, que día con día negocia con los profesores, padres de familia y otros actores de la escuela (Sandoval, 2007).

Método

La metodología de este estudio se ha realizado desde la perspectiva del paradigma cuantitativo, en cuanto al diseño, en este caso es transversal con alcance descriptivo y comparativo.

Participantes

La muestra del estudio corresponde a 185 docentes de 80 escuelas de educación primaria del municipio de Cajeme, Sonora (México), donde los sujetos fueron elegidos al azar. Todas las escuelas tienen en común que se encuentran en polígonos de violencia, definido a través de BAESVIM (2017). El 52.4% de los participantes son mujeres (n=97) y el 47.6% restante corresponde al género masculino (n=88).

Los criterios de selección de las escuelas participantes son: a) Que la escuela de educación básica corresponda al subsistema público excluyendo a las de tipo multigrado, comunitarias; b) Que la escuela corresponda al turno matutino o vespertino; y, c) Que la escuela se ubique en una colonia que cuente con un alto número de reportes de violencia en las diferentes categorías: violencia intrafamiliar, omisión de cuidados, negligencia, abuso físico, psicológico, sexual, drogadicción e incumplimiento de obligaciones (BAESVIM, 2017).

Medidas. El instrumento utilizado en la presente investigación para la recolección de datos esta formado por un cuestionario de datos personales

y por siete escalas: 1) Factores del modelo demanda control (Reactivos 110 a 121); 2) Dificultades en la convivencia escolar (Reactivos 75 a 87); 3) Índice de Bienestar personal (Reactivos 14 a 18); 4) Enfrentamiento Docente ante la violencia escolar (reactivos 30 a 42); 5) Gestión institucional (reactivos 19 a 26); 6) Eficacia Colectiva para el Manejo de la agresión entre pares (reactivos 43 a 49); y, 7) Apoyo directivo para el Manejo de la agresión entre pares (reactivos 55 a 70).

Procedimiento

En una primera fase de la investigación, se realizó una revisión teórica de diversos autores que sobre el tema versan. El segundo paso consistió en llevar a cabo la preparación de la base de datos con la organización de las variables para posteriormente, obtener los análisis descriptivos.

Se realizó un análisis Clúster de K-medias para agrupar y clasificar a la población total de la investigación, con base en las respuestas obtenidas para las dimensiones de Salud mental, Dificultad para la Convivencia y Bienestar personal, donde después de 11 iteraciones se organizaron en tres clústeres, los cuales corresponden a tres perfiles de profesores: Perfil 1, compuesto por 40 sujetos, bienestar personal más bajo; Perfil 2, compuesto por 94 participantes, mayor bienestar personal; y, Perfil 3, 51 profesores, mayores dificultades para la convivencia.

Se realizaron tablas cruzadas de los clúster con cada una de las variables de atributo, por ejemplo, sexo, edad, estado civil, número de horas que trabaja a la semana en la escuela, tipo de contrato, formación académica, años de experiencia docente, años de experiencia impartiendo el grado actual, número aproximado de estudiantes en su grupo con capacidades diferentes o necesidades especiales, capacitación para el manejo de agresión entre pares.

Para el análisis comparativo se utilizó la técnica de análisis de varianza (ANOVA) también conocida como análisis factorial (Amat, 2016) donde se incluyeron las pruebas *post hoc* para determinar diferencias importantes entre las variables enfrentamiento negativo y positivo, gestión directiva, eficacia colectiva docente, apoyo directivo para el manejo de agresión entre pares con respecto a los clústeres que corresponden a los tres perfiles.

Por último, se generaron las evidencias de validez y confiabilidad para las escalas utilizadas para docentes, con la finalidad de sustentar su uso en este estudio y garantizar su posible utilización en futuras investigaciones en poblaciones similares a la utilizada en este trabajo. Para ello, se utilizó el software SPSS versión 22.

Resultados

- El perfil 1, más bajo bienestar personal: considera que recibe menor apoyo directivo y muestra una menor percepción de que cuentan con un conjunto de reglas y procedimientos en la escuela que permitan manejar los problemas disciplinarios con éxito, además los profesores manifiestan que no se les informa sobre las políticas legales y reglamentos administrativos vigentes relacionados con la prevención de agresión entre pares.
- El perfil 2, más baja salud en el trabajo: muestra que percibe un apoyo moderado del director y de reglas existentes para la disciplina, manifiestan que se les informa mesuradamente sobre las políticas legales y reglamentos administrativos vigentes relacionados con la prevención de gestión entre pares.
- El perfil 3, mayores dificultades para la convivencia: tienen como característica que perciben las más altas dificultades para la convivencia, se denomina alto en apoyo directivo, alto en conocimiento de reglas y políticas legales; una característica es que los docentes laboran en turno matutino donde 18 profesores tienen más de 11 años de servicio.

Se encontró que la variable que más explica la conformación de los conglomerados es la de dificultad para la convivencia con un valor de f=403.83, después le sigue la de bienestar personal y al final, salud en el trabajo con el valor más bajo.

En las tablas cruzadas realizadas con los clústeres para cada una de las variables de atributo en la búsqueda de diferencias significativas, no se encontraron tales diferencias.

El ANOVA encontró diferencias significativas en las variables analizadas detectando la mayor diferencia en la variable gestión directiva con un valor de

f=14.16; en segundo lugar, se percibe al enfrentamiento positivo con un valor de *f*=10.65; en tercer lugar, a eficacia colectiva docente con valor de *f*=10.12; en cuarto lugar, enfrentamiento negativo con valor de *f*=4.30; y, en quinto lugar, la variable de apoyo directivo para el manejo de la agresión entre pares *f*=4.12.

Conclusiones

Es importante resaltar la relevancia de esta investigación: primeramente, porque se tomaron en cuenta las percepciones de los docentes de una zona ubicada en un perímetro de violencia; conocer lo que los profesores perciben en cuanto a la temática es fundamental para el desarrollo de la convivencia escolar. Los tres perfiles generados de las percepciones sobre salud en el trabajo, el bienestar personal y dificultades para la convivencia constituyen en los docentes, elementos clave para efectuar el proceso de enseñanza de la convivencia y de la prevención de la violencia en los centros escolares; lo que en la literatura se mencionó como autoeficacia y eficacia colectiva. Además, el apoyo del director es un pilar que otorga a los profesores certidumbre y confianza, y en este estudio, la figura de los directores es percibida como factor determinante en cada uno de los perfiles para el logro de una convivencia escolar libre de violencia.

En cuanto al objetivo de investigación, se puede afirmar que sí se cumplió ya que el proceso estadístico llevado a cabo para conocer la relación entre los perfiles docentes generados a partir de la percepción de salud y bienestar (del docente) y la percepción de las dificultades para la convivencia con las variables de enfrentamiento, gestión directiva y eficacia colectiva permite determinar su confiablidad debido a las precisiones del software.

Queda abierta la temática para futuras investigaciones y para el análisis de datos estadísticos sobre violencia; la plataforma en línea de Sonora BAESVIM contiene datos confiables que pueden tomarse en consideración para la elaboración de estudios posteriores, que procuren atender y erradicar la violencia en sus diversas manifestaciones.

Más allá de la indagación del análisis de las bases de datos y de conocer percepciones, la intencionalidad es que estos conocimientos puedan ser utilizables en los entornos educativos donde se presenten casos recurrentes de violencia, con el objetivo de evitarla, es decir, se enseñe y aprenda a convivir sin violencia.

Referencias bibliográficas

Amat, J. (2016). *RPubs by RStudios.* Obtenido de https://rpubs.com/Joaquin_AR/219148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control. New York: Freeman.* Obtenido de https://www.semanticscholar.org/paper/Self-Efficacy%3A-The-Exercise-of-Control-Bandura/89b68138a9f99ce8ad92e60a9272318f7355cf34.

Badia, M.D. (s.f.). La Salud Mental en el aula. Abordaje psicosocial de problemas conductuales. *Revista de Educación Social*. Obtenido de https://eduso.net/res/revista/3/articulos/la-salud-mental-en-el-aula-abordaje-psicosocial-de-problemas-conductuales.

Banco Estatal de Datos e Información sobre casos de Violencia contra las Mujeres (2017). *BAESVIM*. Obtenido de http://baesvim.sspsonora.gob.mx/.

Diario Oficial de la Federación [DOF] (2020, 6 de julio). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#:~:text=El%20magisterio%20es%20la%20simiente%20de%20la%20transformaci%C3%B3n%20educativa%20y%20social.&text=La%20calidad%20de%20dichos%20contenidos,econ%C3%B3mico%20y%20social%20del%2.

Fierro Evans, M., Carbajal Padilla, P., Landeros Aguirre, L., & Cardenas Casanueva, M. (2017). *Convivencia escolar en tiempos de violencia social: ¿Qué puede hacer la escuela?* Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1727.pdf.

Fierro, E.C., & Carbajal, P.P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, *18*(1), 1-19. doi:http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1- fulltext-1486.

Gómez-Nashiki, A. (2017). Violencia y gestión escolar: la opinión de directores de escuelas primarias de Colima, México. *Revista Colombiana de educación, 73*, 19-40. doi:10.17227/01203916.73rce1738.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional.* Madrid: Morata.

Lalangui, J., & Valarezo, J. (2018). Afrontamiento docente del *bullying.* Una perspectiva multidimensional en las escuelas de educación básica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 2*, 69-74. Obtenido de http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA.

Martínez, V., & Otero, P. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista complutense de educación, 12*(1). Obtenido de https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101120295A/16905.

Puglisi, B. (2012). *Las escuelas como escenarios en los que se producen y reproducen violencias contra niños, niñas y adolescentes.* De: https://library.fes.de/pdf-files/bueros/caracas/09224.pdf:

Sandoval Flores, E. (2007). La reforma que necesita la secundaria mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. COMIE, 12*(032), 165-182. Recuperado de http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n032/pdf/N032J.pdf.

Sieglin, V., & Ramos, M. (2007). Estrés laboral y depresión entre maestros del área metropolitana de Monterrey. *Revista Mexicana de Sociología, 69*(3), 517-551. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032007000300005.

Valenzuela, A. (2012). La eficacia colectiva como estrategia de control social del espacio barrial: evidencias desde Cuernavaca, México. *Revista INVI, 27*(74), 187-215. doi:10.4067/S0718-83582012000100006.

Veccia, T., Levin, E., & Waisbrot, C. (2012). Agresión, violencia y maltrato en el grupo de pares. Aplicación de una metodología cualitativa multitécnica con alumnos de séptimo grado de una escuela pública de la ciudad de Buenos Aires. *Revista de investigación en Psicología, 15*(2), 13-34. Recuperado de: https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/2937/2502.

CAPÍTULO 15

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ANÁLISIS INFERENCIAL DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

Nirva Valeria Castro Barrera[1]

Resumen

La presente investigación muestra el resultado de una investigación que tiene como objetivo realizar un análisis de varianza (ANOVA) entre tres grupos de estudiantes: uno de control sin aplicación de la asignatura de Educación socioemocional, dos experimentales a quienes se les aplica la asignatura de Educación socioemocional en dos niveles de profundidad. La naturaleza de su paradigma es de tipo cuantitativo, su diseño esta basado en un cuasi experimento con dos grupos experimentales y un grupo control, analizando las variables por medio de un pre-test y pos-test.

El instrumento de recolección de datos será un cuestionario, analizando los resultados por medio de ANOVA. El alfa de Cronbach calculado del instrumento fue de 0.833 y se aplicó a 90 alumnos de los cuales 42 son hombres y 48 mujeres que corresponden al grado de quinto grado secciones A, B y C. Se busca responder las preguntas de investigación sobre las diferencias de las varianzas de los tres grupos investigados. Los resultados obtenidos fueron favorables, pues el puntaje de la prueba de ANOVA sobre la IE valora los resultados grupales, obteniendo un

1 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 (CEEYS) del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE), nirva_valeria@hotmail.com.

P valor menor a 0.05, lo cual aprueba la hipótesis del investigador, así mismo al ser dos grupos experimentales y uno control se observa la media de puntaje de IE donde cada uno obtuvo un valor distinto.
PALABRAS CLAVE: *inteligencia emocional, competencias emocionales, educación socioemocional.*

LÍNEA TEMÁTICA
Actores y procesos educativos

INTRODUCCIÓN

Con el paso de los años se ha dejado ver la importancia que tienen las emociones sobre nuestro andar diario, es decir, en cada aspecto de nuestras vidas, como seres sociales, productivos y miembros de una comunidad. Así mismo la educación en México ha revalorado este concepto como una parte importante para el proceso de aprendizaje de los alumnos, por lo cual a partir del año 2017 en el modelo educativo presentado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) integró formalmente, al currículo de la educación básica la asignatura de Educación socioemocional. En dicho plan y programas de estudio se resalta la sociedad actual exige una educación humanista, que forme a las personas en cuanto a relaciones interpersonales con otros seres vivos y el medio que los rodea, teniendo en cuenta el respeto a la vida, a la dignidad humana y el sentido de una responsabilidad compartida por nuestro futuro en común.

Así pues, aunque los docentes tomen en cuenta las emociones de los alumnos, siempre se ha puesto más atención al ámbito cognitivo y motriz que a las habilidades socioemocionales, ya que hasta hace poco se creía que esta área correspondía fortalecerse desde el núcleo familiar.

Sin embargo, al lograr que el educando identifique sus emociones y las autorregule de manera autónoma y segura ayudará a que se desempeñe mejor en cualquier aspecto de su vida, anteponiéndose a los retos que la sociedad en que se desarrolla le demande (SEP, 2017). Es importante que el alumno aprenda a reconocer las características propias que componen su Inteligencia Emocional (IE) para controlarlas y llevarlas a su máxima expresión, de una manera positiva y asertiva que lo ayude a enfrentar los retos de la vida.

Planteamiento del problema

La educación en México desde siempre ha centrado su atención en el proceso de enseñanza del docente, después en el año 2009 añadió a su enfoque el proceso de aprendizaje del alumno y el desarrollo constructivista de su cognición, dejando de lado el aspecto socioemocional que hoy forma parte de la educación integral. Se ha demostrado la necesidad que tienen los docentes de adquirir herramientas que coadyuven al desarrollo de las características socioemocionales de los educandos, por lo cual se ha incluido en el currículo la Educación Socioemocional donde, estos últimos, logren integrar a su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que faciliten el manejo de sus propias emociones. De esta forma, construyan una identidad personal y establezcan correlaciones positivas con sus iguales para tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones que representen un reto sobre la realidad en que viven, ya que esta asignatura se fundamenta en las neurociencias y las ciencias de la conducta, las cuales han comprobado la influencia de las emociones en el comportamiento y la cognición del ser humano, principalmente en el aprendizaje (SEP, 2017).

Investigaciones de antecedentes

Se analizaron varias publicaciones, entre libros y revistas, donde se deja ver la importancia de la inteligencia emocional y su influencia en cada aspecto de la vida cotidiana, tanto en el desarrollo personal como interpersonal y profesional.

Por su parte, Gutiérrez, M. y Miranda, J. (2019) en su trabajo de "Nivel de Inteligencia Emocional en alumnos de 4° a 6° de educación primaria" retoman autores que explican la pertinencia del desarrollo de las competencias de la IE a nivel primaria, y mencionan qué variables son las de mayor éxito en el desarrollo del educando de primaria alta, así como también cuáles requieren más apoyo por parte del docente, así mismo determinan la correlación bivariada de la IE con las competencias emocionales. Por su parte, Gutiérrez, Campista y Miranda (2018) en su informe La inteligencia emocional en alumnos de educación primaria: un análisis correlacional, se avocan también a "determinar el nivel de correlación de la autoconciencia respecto al autocontrol, automotivación, empatía y la habilidad social en los sujetos estudiados" (p.27).

Teniendo el mismo punto de vista con la problemática de que la formación educativa ha dejado de lado la dimensión socio-afectiva y resaltando la importancia de una formación integral que ayude a la prevención de conflictos y a los educandos a afrontar y solucionar las dificultades del día a día, se llega hasta el trabajo de De la Vega, J. (2017). Resiliencia e inteligencia emocional: una correlación escalar multifactorial donde se exhibe un instrumento que ayuda a medir la resiliencia, misma que se correlaciona con componentes de la IE y aprovechamiento escolar, aplicado a alumnos de entre 10 y 13 años.

Entonces, partiendo de múltiples investigaciones han medido la correlación que existe entre la IE y algunos factores de desempeño académico de los alumnos, por lo cual surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe diferencia significativa entre los grupos A, B y C en las medias aritméticas de Inteligencia Emocional?

En cuanto a lo anterior se plantea la siguiente hipótesis, H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias de Inteligencia Emocional de los grupos A, B y C.

Objetivo

El objetivo principal de esta investigación es determinar la diferencia en las medias aritméticas de la Inteligencia Emocional (IE) entre los grupos experimentales A y B, donde en A se aplica un tratamiento en un 100% del total de las actividades y en B solo el 50% de la secuencia planeada; comparados con el grupo control C donde no existe tratamiento alguno, demostrando que a mayor implementación de las actividades propuestas por la asignatura de Educación Socioemocional (SEP, 2017) se muestra una diferencia entre el nivel de las competencias emocionales de Goleman.

Desarrollo

Marco teórico

Inteligencia Emocional

Goleman en su libro *Inteligencia emocional* (2010), explica el proceso de metamorfosis que sufrió el cerebro humano hace aproximadamente cien millones de años, "sobre el delgado córtex de dos estratos se asentaron los nuevos estratos de células cerebrales que terminaron configurando el neocórtex (la región que planifica, comprende lo que se siente y coordina los movimientos)" (p.18) llevándonos un paso adelante en el intelecto sobre cualquier especie en el mundo. Este autor enuncia las habilidades que conforman a la IE y destaca que dichas destrezas pueden ser enaltecidas con una buena intervención docente.

De igual manera, se define a la IE desde el criterio de Mayer y Salovey (1995; citados por Gutiérrez, Campista y Miranda, 2018) como:

> La habilidad de las personas para percibir (en uno mismo y en los demás) y expresar las emociones de forma apropiada, la capacidad de usar dicha información emocional para facilitar el pensamiento, de comprender y razonar sobre las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás (p.29)

De acuerdo a lo anterior, Goleman (2010) presenta a la IE como un conjunto de habilidades tales como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones, por lo cual juega un papel importante en nuestras actividades diarias, así las que hacemos en lo individual como en colectivo.

Las competencias de la inteligencia emocional

Goleman (2010), asegura que las emociones producen cambios biológicos en nuestro cuerpo, por lo cual se plantea la idea de darle inteligencia a las emociones, en ese supuesto, en su obra enlista cinco capacidades de IE, separándolas en tres personales y dos sociales, cada una con habilidades que debe desarrollar:

A) Competencias emocionales personales
- *Conocimiento de uno mismo.* Reconocer lo que se siente es la base de la IE.
  - Conciencia emocional
  - Valoración adecuada de uno mismo
  - Confianza en uno mismo
- *Autorregulación.* Adecuar las emociones a las situaciones que se viven de una manera asertiva.
  - Autocontrol
  - Confiabilidad
  - Integridad
  - Adaptabilidad
  - Innovación
- *Motivación.* Mantenerse motivado ante la adversidad es un punto clave para el logro de las propias metas.
  - Motivación de logro
  - Compromiso
  - Optimismo

B) Competencias emocionales sociales
- *Empatía.* Ponerse en el lugar del otro ayuda al trabajo colaborativo en cualquier ramo.
  - Comprensión de los demás
  - Orientación hacia el servicio
  - Aprovechamiento de la diversidad
  - Conciencia política
- *Habilidades sociales.* Las relaciones interpersonales y emocionales con los demás definen cualquier forma de liderazgo.
  - Influencia
  - Comunicación
  - Liderazgo
  - Catalización del cambio
  - Resolución de conflictos

Educación Socioemocional

En el 2016, se implementó una nueva propuesta curricular, donde se organiza los contenidos en tres componentes curriculares que son: 1) Aprendizajes clave, 2) Desarrollo personal y social y 3) Autonomía curricular, siendo el segundo componente el que atañe a este trabajo de análisis, ya que trata sobre el desarrollo emocional, entre otros. Para lograrlo se estructuró la asignatura de educación socioemocional, son el fin de desarrollar la inteligencia emocional, lo cual contribuye al desarrollo pleno de la cognición en el ámbito académico y logros de los aprendizajes esperados en cada una de las asignaturas.

En el actual Modelo Educativo (SEP, 2017) tiene como propósito que la educación socioemocional logre en el alumno el autoconocimiento, aprender a autorregular las emociones, comprenda al otro de manera empática, fortalezca la autoconfianza, aprenda a escuchar y a respetar otras ideas, cultivar una actitud responsable, desarrolle la capacidad de resiliencia y minimice la vulnerabilidad, entre otros.

Método

El paradigma en el que se inscribe el estudio es cuantitativo. El método es cuasiexperimental de diseño con pre-prueba y pos-prueba con grupos experimentales y grupo control, analizando los datos con una prueba de ANOVA, pues según Simón (1985; citado por Sampieri, 2018) si se tienen varios grupos experimentales y un grupo control excluido, el diseño llevará por nombre "diseño de preprueba-posprueba con grupos distribuidos aleatoriamente" (p.146).

Sujetos

Se aplicó el instrumento a 90 alumnos de los cuales 42 son hombres y 48 mujeres, correspondientes al quinto grado secciones A, B y C de educación primaria en la zona escolar XXXVIII, sector V del estado de Sonora (México).

Sus edades oscilan entre los 10 y 11 años de edad, todos de contexto económico social medio-bajo.

Instrumento

El instrumento utilizado es un cuestionario auto administrado, elaborado por Chiriboga, R. y Franco, J. (2000) adaptado por Gutiérrez, Campista y Miranda (2018). El cual reporta un índice de consistencia de 0.833 de alfa de Cronbach, que valora las cinco competencias de la IE de Goleman: Autoconciencia, Autorregulación, Motivación, Empatía y Habilidad social, teniendo un total de 12 ítems de identificación personal y 30 reactivos que valoran las competencias antes descritas. Es medido con escala de respuesta de 1 a 5, donde 1 es nunca, 2 casi nunca, 3 a veces, 4 casi siempre y 5 siempre.

Esta herramienta fue aplicada en septiembre de 2019, tomando la postura de un pre-test, es decir, antes de aplicar el tratamiento a los grupos experimentales, el cual consiste en una planeación debidamente articulada sobre las actividades propuestas por el plan y programas correspondientes a 2017 en la asignatura de Educación socioemocional, aplicando en un 100% la secuencia al grupo A y en un 50% al grupo B, mientras que el grupo C sería solo de control. El cuasi-experimento concluye con la nueva aplicación del instrumento, ahora en el porte de *pos-test,* para así medir la diferencia en varianza del puntaje obtenido en la IE de cada grupo.

Resultados del Análisis inferencial

Se examinan las respuestas de los sujetos a partir de un análisis de la varianza IE, con un factor en los grupos de quinto grado secciones A, B y C, donde da una significancia de .030, demostrado en la tabla 1 Prueba de ANOVA en puntaje de IE. En el trabajo de investigación se valoran los resultados grupales, obteniendo un *P* valor menor a 0.05, lo cual aprueba la hipótesis del investigador.

Tabla 1. Prueba ANOVA en puntaje de IE.

ANOVA					
Puntaje					
	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	*F*	Sig.
Inter-grupos	591.228	2	295.614	3.656	.030
Intra-grupos	7035.272	87	80.865		
Total	7626.500	89			

Fuente: Elaboración propia

De igual manera, se muestra la media de puntaje de IE obtenidos en los tres grupos, donde se observa que cada uno alcanzó un valor distinto, aunque cercano, lo cual también comprueba la hipótesis mostrada en la tabla 2.

Tabla 2. Descriptivos de medias en puntaje de IE.

Descriptivos								
Puntaje								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
A	30	91.07	10.815	1.975	87.03	95.10	70	120
B	26	85.08	7.631	1.497	81.99	88.16	69	99
C	34	86.21	8.142	1.396	83.37	89.05	71	100
Total	90	87.50	9.257	.976	85.56	89.44	69	120

Fuente: Elaboración propia.

Así mismo se realizan comparaciones entre cada uno de los grupos en que la significancia de los grupos A y B es menor a 0.050 lo cual confirma la hipótesis del investigador, establecido en la tabla 3, demostrando que son distintos al grupo control excluido.

Tabla 3. Comparaciones en puntaje de IE.

Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: Puntaje						
Tukey HSD						
(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza para la media al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
A	B	5.990*	2.410	.039	.24	11.74
	C	4.861	2.253	.084	-.51	10.23
B	A	-5.990*	2.410	.039	-11.74	-.24
	C	-1.129	2.343	.880	-6.72	4.46
C	A	-4.861	2.253	.084	-10.23	.51
	B	1.129	2.343	.880	-4.46	6.72

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Así pues, el propósito de este estudio es enfatizar la diferencia entre dos grupos experimentales donde en el grupo A se aplica el total de actividades que potencializan las competencias de la IE, mientras que en el grupo B solo se llevan a cabo algunas secuencias didácticas y, finalmente, en el grupo C no se ve la dinámica que propone la asignatura de Educación socioemocional, demostrado en la tabla 4, en que se analiza la diferencia entre los grupos, agrupándolos en dos categorías, observando una diferencia significativa entre los grupos A y C, mientras que el grupo B se puede categorizar con los dos anteriores.

Tabla 4. Comparación de subconjuntos.

Puntaje			
Tukey HSDa,b			
		Subconjunto para alpha = 0.05	
Grupo	*N*	1	2
B	26	85.08	
C	34	86.21	86.21
A	30		91.07
Sig.		.879	.100

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 29.642.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se usará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

A partir de las evidencias recolectadas, se puede concluir lo siguiente:

La hipótesis del investigador se ha aceptado y comprobado por las pruebas de análisis de varianza de Anova, contestando positivamente a la pregunta planteada y demostrando que existen diferencias significativas entre las medias aritméticas de IE en los grupos experimentales A y B, con respecto al grupo de control C.

La aplicación completa de las secuencias didácticas propuestas por el plan y programas 2017 de la SEP en la asignatura de Educación Socioemocional coadyuvan a la concreción de las competencias emocionales de los alumnos, incrementando así la IE en los mismos, demostrado en las comparaciones en puntaje de la IE obteniendo una significancia de los grupos A y B menor a 0.050 lo cual confirma la hipótesis del investigador.

Referencias bibliográficas

De la Vega, J. (2017). *Resiliencia e inteligencia emocional*: una correlación escalar multifactorial. Trabajo presentado en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0181.pdf.

Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional*. 1a Ed., Madrid, España, Editorial Kairós.

Gutiérrez, M., Campista, S., & Miranda J. (2018). "La inteligencia emocional en alumnos de educación primaria: un análisis correlacional". En Psicología educativa, factores de influencia en los estudiantes. *ReDIE. Durango,* México, ISBN: 978-607-8662-04-3. Disponible en: http://www.redie.mx/librosyrevistas/libros/psicologiaeducativa.pdf.

Montes, M., & Miranda, J. (2019) Nivel de Inteligencia Emocional en alumnos de 4° a 6° de educación primaria. Trabajo presentado en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2623.pdf.

Hernández, R. (2018). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. McGraw Hill. México.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017*). Modelo Educativo para la educación obligatoria*. Ciudad de México: Autor.

CAPÍTULO 16

PERCEPCIONES DOCENTES ACERCA DEL TRABAJO DE TRES DIRECTORES CON GRUPO DE TELESECUNDARIAS MULTIGRADO

Brenda Vanessa García Montaño[1]

Resumen

Las escuelas telesecundarias nacieron como una alternativa para ofrecer el servicio educativo a niños de zonas rurales que habían concluido la educación primaria. La mayoría de las telesecundarias son de organización multigrado; pero desempeñan las mismas responsabilidades y exigencias administrativas de una completa. En estas, se asigna a un docente para que realice la función de director encargado, situación que se suma a sus funciones docentes.

La relevancia de la presente investigación consiste en generar interpretaciones acerca de cómo los docentes perciben el trabajo de su director encargado, en la zona 920 de telesecundarias. El enfoque es cualitativo, relacionado con los elementos de cotidianidad de docentes y directores encargados; su método y diseño es fenomenológico. La técnica de análisis es inductiva. Dentro de las conclusiones se destaca que los docentes reconocen que el director encargado no recibe la capacitación adecuada para sus funciones administrativas, sin embargo, lo visualizan como alguien que es capaz de organizar los centros escolares, a través de la institucionalización de su conducta. Además, la relación armónica

1 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 (CEEyS) del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE), Hermosillo, Sonora; brenda_vgarcia@hotmail.com.

con la comunidad escolar, le brinda oportunidades de realizar una adecuada gestión escolar. No obstante, los sujetos entrevistados sugirieron la necesidad del mejorar el trabajo en equipo y la comunicación entre pares.
PALABRAS CLAVE: *percepción, directores, escuelas multigrado.*

LÍNEA TEMÁTICA
Actores y procesos educativos

INTRODUCCIÓN

Las escuelas telesecundarias nacieron como una alternativa para ofrecer el servicio educativo a niños de zonas rurales que habían concluido la educación primaria. La mayoría de las telesecundarias son una organización multigrado y la planta docente desempeña las mismas responsabilidades y exigencias administrativas de una completa. En estas últimas se asigna a un docente para que realice la función de director encargado, situación que se suma a sus funciones docentes.

En el Sistema Educativo Mexicano (SEM), el personal con funciones de dirección es: "aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable. (...)", según se establece en el decreto por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Diario Oficial de la Federación, 30 de septiembre, 2019).

En el reporte del 2013 sobre el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS por sus siglas en inglés), se menciona: "(...) en telesecundaria cerca de 8 de cada 100 directores tienen menos de 30 años, mientras que en las secundarias presenciales no existen directores en este rango de edad" (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2015, p.185). Además se muestra que solo el 8.3% de los directores de telesecundaria afirman haber recibido un programa o curso de gestión escolar o de dirección; el 39.6% asegura haberlo recibido después de su asignación, mientras que un 40.3% de los directivos de este nivel, manifiesta no haber recibido nunca un curso de este tipo. Y el mayor

porcentaje era de quienes tenían que realizar funciones directivas y tareas de docente frente a grupo.

Shmelkes y Águila (2019), publicaron *La educación multigrado en México*, una investigación en la cual participaron 27 estados del país en cuyos resultados estadísticos la educación multigrado en México se ha convertido en un problema al operar en condiciones de pobreza, deficiencia en infraestructura y con bajo nivel de asesoría en sus funciones; así como los resultados académicos con más bajo desempeño.

Tabla 1. Telesecundarias en Sonora.

Tipo	Cantidad
Unitarias	112
Bidocente	51
Tridocente	65
Tetradocente	8
Organización completa	50
Total	286

Fuente: Elaboración propia, con base en información proporcionada en la Secretaría de Educación Pública.

Según lo señala la tabla 1, en Sonora de las 286 escuelas Telesecundarias que existen, en 236 operan maestros que desempeñan, además de maestros la figura de director encargado. De esta manera, la tabla 2 establece que de las 12 escuelas que adscribe la Zona 920, solo en tres de ellas se cuenta con la figura de director asignado.

Tabla 2. Organización de la Zona 92 de Educación Telesecundaria.

Telesecundaria	**Ubicación**	**Tipo de organización**
T.S. 073	Ejido La Peaña	Unitaria
T.S. 159	Campo Agrícola La Yuta	Tridocente
T.S. 185	Ejido San Luis	Bidocente
T.S. 218	Poblado Miguel Alemán	Organización completa
T.S. 226	Ejido Carrillo Marcor	Organización completa
T.S. 260	Punta Chueca	Tridocente
T.S. 284	Campo Agrícola Puerto Arturo	Unitaria

T.S. 303	Ejido Manuel Ávila Camacho	Bidocente
T.S. 306	Desemboque de los Seris	Unitaria
T.S. 341	Campo Pesquero El Choyudo	Bidocente
T.S. 346	Ejido Mineros de Pilares	Bidocente
T.S. 364	Ejido Plan de Ayala	Organización completa

Fuente: Elaboración propia, con base en información proporcionada en la Secretaría de Educación Pública.

Los docentes a lo largo de sus trayectorias en el sistema educativo dan continuidad a costumbres y creencias escolares, al reproducir ideas y prácticas educativas que en ocasiones no se encuentran en la documentación oficial. La realidad de lo que se vive en los centros escolares puede expresarse a través de las experiencias y concepciones compartidas por los propios integrantes del centro escolar. Para conocer las prácticas culturales dice Rockwell (2018) será necesario observar lo que hacen los sujetos, en este caso particular, referido al trabajo de investigación, hay que mirar a los docentes.

En el mismo sentido, Berger y Luckman (1968) explican que las interacciones y actividades que sucedan dentro de un espacio social, lo explican de una mejor manera los sujetos que desempeñan un *rol* dentro de él. En este caso por interés del presente documento y siguiendo la misma línea en el ámbito escolar, las percepciones que tienen los docentes sobre el trabajo del director encargado son de utilidad en el sentido interpretativo de las conceptualizaciones y vivencias que ellos expresen.

Por todo lo anterior, se cree pertinente realizar una investigación que describa una parte de la realidad a la que se enfrentan las Telesecundarias en Sonora; describir cómo se percibe el trabajo de un docente de escuelas telesecundarias multigrado, que además tiene a su cargo la dirección escolar; que realiza las dos funciones: *director-docente*.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las percepciones docentes acerca del trabajo de tres directores con grupo en escuelas telesecundarias multigrado, de la Zona 920?

El objetivo de este estudio

Generar interpretaciones sobre las percepciones que tienen los docentes de la Zona 920 de Telesecundarias, acerca de las prácticas de tres directores encargados con grupo al realizar dos funciones simultáneas.

Desarrollo

Marco teórico

Las percepciones docentes y la vida cotidiana

Para Heller (1987) "ningún grupo social puede existir sin que el hombre particular se reproduzca, así como nadie puede existir sin reproducirse simplemente" (p.336). Es importante no solo redefinir, para el caso que el documento ocupa, la reproducción como una acción que sobresale a la fisiología humana, sino entenderla desde el enfoque sociológico como una manera de comprender y reconfigurar la vida misma, brindando un sentido práctico a las actividades más comunes del hombre, en lo personal y lo profesional.

Por consiguiente, en toda sociedad hay una vida cotidiana y el hombre, sea cual sea su lugar ocupado en la división social del trabajo, juega un rol dentro de esta cotidianidad, el cual le permite entenderse como parte activa e importante, y por lo tanto susceptible de ser explicada desde la lente individual que se va conformando como producto de las vivencias diarias, el contexto circundante y otros tantos factores que dan forma al ser social que convive entre pares.

Sobre las percepciones que se tienen acerca de lo que se realiza en el núcleo de un espacio social, Heller (1987) afirma que estas se relacionan con creencias introspectivas formadas en conjunto con los pensamientos y emociones.

En una escuela se conjugan actividades particulares en las que se encuentran inmersos los docentes (Rockwell, 2018), ahí mismo se van reproduciendo múltiples tradiciones y construyendo concepciones diversas a aquellas documentadas desde la parte oficial. Es decir, bajo la cotidianidad que se experimenta entre los docentes al interior de la escuela surgen creencias y percepciones sobre el

trabajo y el rol que realiza cada uno, producto de la comunicación continua que se da entre ambos.

Lo que sucede dentro de un espacio social, lo explican de una manera más vivencial los sujetos que conviven e interactúan dentro de él. Para Berger y Luckman (1968):

> Si la integración de un orden institucional puede entenderse solamente en términos de conocimiento que sus miembros tienen sobre él, síguese de ello que todo el análisis de dicho conocimiento será esencial, para el análisis del orden institucional en cuestión (p.88).

Respecto a la cita textual anterior y en relación a la presente investigación, lo que suceda en el interior de las escuelas, es entendido de una mejor forma por los miembros que la integran, en este caso, los docentes.

Escuelas multigrado

En educación básica las escuelas multigrado son aquellas en que algún maestro atiende a más de un grado escolar. La mayoría se localizan en poblaciones indígenas, áreas rurales o marginadas. Por necesidades del sistema, en el nivel secundaria, solo las telesecundarias pueden ser multigrado pues es en este tipo de servicio educativo que el maestro atiende a un grado completo, ya que no hay docentes por asignaturas como en los demás tipos de servicio educativo. (Schmelkes y Águila, 2017).

La función directiva

Respecto a la función directiva en una escuela pequeña, atendida por dos docentes o tres docentes (escuelas multigrado), alguno deberá realizar las funciones propiamente directivas, pues las gestiones escolares así lo requieren, sin embargo, por la misma dinámica surgida en la escuela y la comunicación

constante que emerge de ser una escuela de dimensión pequeña; por la comunicación entre pares, las actividades podrán ser expresadas y probablemente compartidas (Antúnez, 2004).

La afirmación anterior, da idea de que los docentes de una escuela multigrado construirán concepciones diversas sobre el trabajo del director encargado, a través de la comunicación constante entre sus pares.

Gestión escolar

Para Pozner (2000) la gestión escolar puede entenderse como las acciones desarrolladas por el director, entrelazando conocimiento, acción, eficacia, administración y política; con el fin de mejorar las prácticas educativas. El concepto también refiere a la resolución de conflictos entre los previstos o no, entre lo formalizado y rutinario que pudieran presentarse en las organizaciones educativas.

Por su parte, Perrenoud (2000) menciona cuatro componentes indispensables para que se logre una gestión escolar efectiva entre todos los integrantes de un centro escolar:

- Primero, elaborar entre todos los proyectos institucionales.
- Segundo, administrar todo tipo de recursos.
- Tercero, consiste en organizar una escuela con todos sus componentes, es decir, contexto escolar, profesores, asociación de padres de familia, servicios, entre otros.
- Cuarto, organizar y hacer evolucionar la participación de los alumnos en las diversas actividades.

El trabajo individualista no es funcional, Perrenoud (2000), se requieren las competencias necesarias para el trabajo en equipo, para que la organización escolar se discuta, se puedan entender las diversas partes y de esta manera decidir entre todos. Es aquí donde una verdadera competencia de coordinación directiva se vuelve necesaria, no importa el tamaño del centro escolar. La capacidad para expresarse y escuchar, son recursos básicos en una escuela.

Método y diseño

Por su parte Flick (2004) asegura que los métodos cualitativos toman la relación del investigador del campo con sus miembros, como una situación que logren producir conocimiento. No se considera, que las subjetividades, que esta relación pueda provocar en el investigador deba ser excluida. Se estima que las reflexiones que realiza el investigador en el campo, así como sus acciones y observaciones, terminen por convertirse en datos, formando una interpretación que se pueda documentar.

Al respecto, Guardián (2007) afirma que el enfoque cualitativo intenta construir un tipo de conocimiento a partir del punto de vista de quienes viven la realidad social y cultural. De esa forma, se construye conocimiento sobre la realidad humana a través de las creencias, los valores, mitos, sentimientos y prejuicios, que son aceptados como elementos de análisis, mediante este enfoque.

El método y diseño de la investigación es la fenomenología hermenéutica (Gadamer, 1987), ya que pretende recuperar las percepciones que los docentes tienen acerca del trabajo del director encargado: descritas e interpretadas de las experiencias vividas dentro de una cotidianidad. Se preocupa por los aspectos esenciales de las situaciones vividas y cómo las personas las describen.

El método de análisis utilizado es la inducción analítica. El cual Flick (2004) lo define de la siguiente manera:

> La inducción analítica es un método de interpretación sistemática de los acontecimientos, que incluye el proceso de generación de hipótesis, así como la comprobación de las mismas. Su instrumento decisivo es analizar la excepción, el caso que se desvía de la hipótesis (p.245).

Instrumentos de recolección de datos

La entrevista es una de las estrategias más utilizadas para recoger datos en la investigación social. ya que representa la única forma de obtener información respecto a creencias y opiniones; acontecimientos y una serie de aspectos subjetivos sobre las personas. Proporciona además, el punto de vista del entrevistado,

con el fin de interpretar significados y complementar o cruzar con lo indicado en la observación (Latorre, 2005).

Sujetos

Se seleccionaron cinco participantes para realizar entrevistas a través de la *Plataforma Microsoft Teams*: cuatro docentes laboran en escuelas tridocentes y uno en escuela con organización bidocente. Todos pertenecientes a la zona 920 de telesecundarias, en la Costa de Hermosillo.

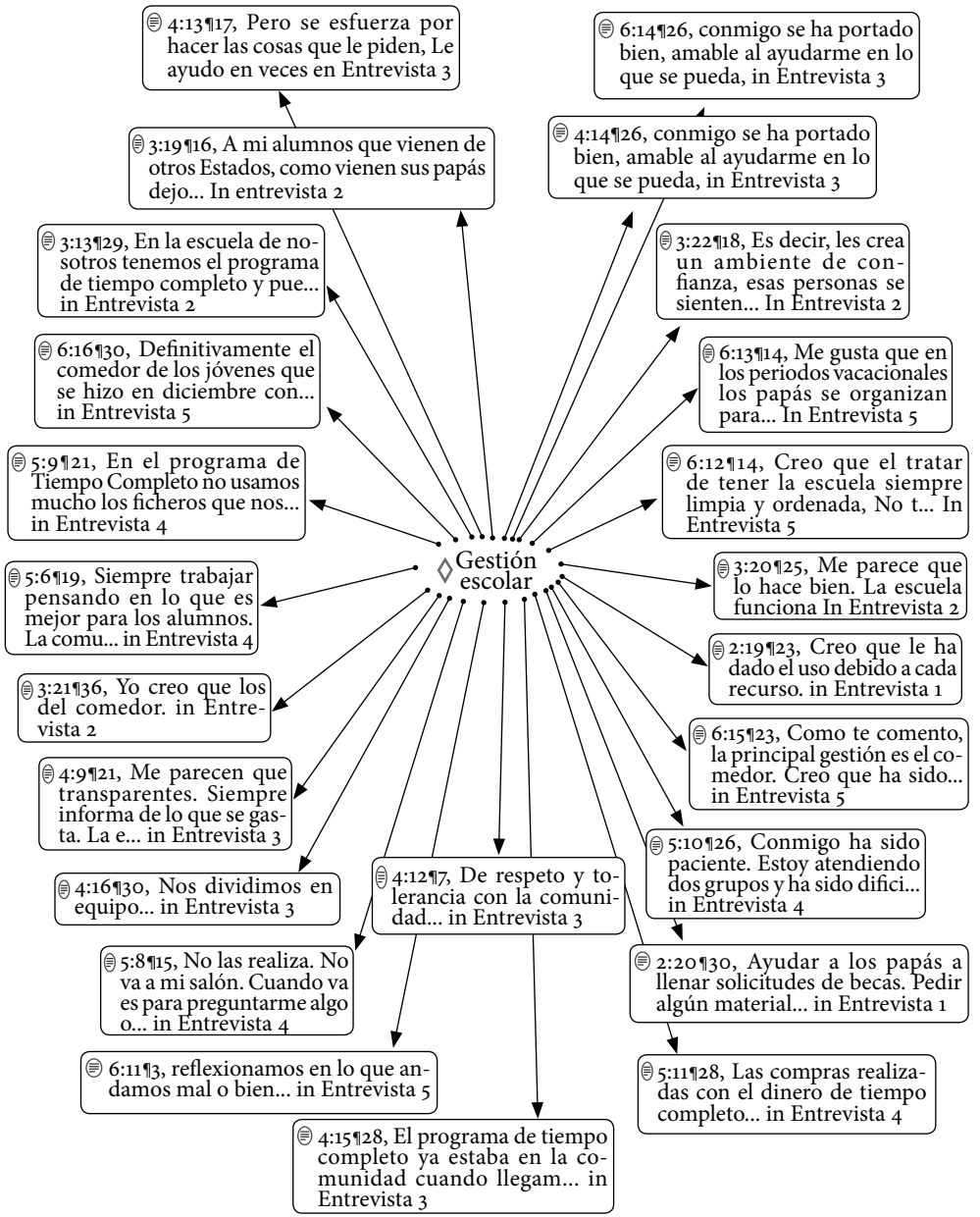
Resultados

La dimensión es *percepciones docentes*. En esta dimensión se construyeron ocho categorías de análisis, pero el presente proyecto solo utilizará dos. Las unidades de análisis que integran el *corpus de datos* son 383.

Categoría 1. Gestión escolar

En esta categoría los docentes entrevistados comentaron que los directores encargados, organizan adecuadamente los diversos recursos escolares.

Figura 1. Gestión escolar.



Fuente: Elaboración propia.

Los cinco participantes entrevistados expresaron que el director encargado gestiona los diversos recursos escolares. El entrevistado uno hace mención que su director es transparente en el gasto de los recursos federales que llegan a su escuela. Organiza los materiales que llegan de manera equitativa; esta pendiente continuamente de las necesidades de los padres de familia ya que el contexto escolar es vulnerable. Eso permite que ellos apoyen en las diversas actividades planeadas. Respecto al entrevistado dos y tres, hablan de la organización del comedor escolar, expresando el arduo trabajo de realizar las compras de los diversos alimentos que se degustarán, Del mismo modo, expresaron que no se cuenta con personal administrativo (conserje y secretaria), sin embargo, organizan con padres de familia y alumnos para la limpieza escolar y el director encargado hace lo referente a las funciones administrativas. Los participantes cuatro y cinco, También señalaron la buena organización del comedor escolar; la amabilidad y agilidad para atender los problemas que se presentan diariamente.

Atendiendo a lo que Pozner (2000) plantea, acerca de la gestión escolar y a partir de sus características, se delibera que es un concepto amplio que no solamente tiene relación con recursos económicos. Con la información proporcionada por los sujetos se observa que los directores encargados de escuela muestran pericia para organizar, e interés por darle solución a los problemas que pudieran presentarse. Lo anterior a pesar de contar tener carencias en recursos humanos, de asesorías administrativa y de poco tiempo destinado a tareas no académicas frente al grupo.

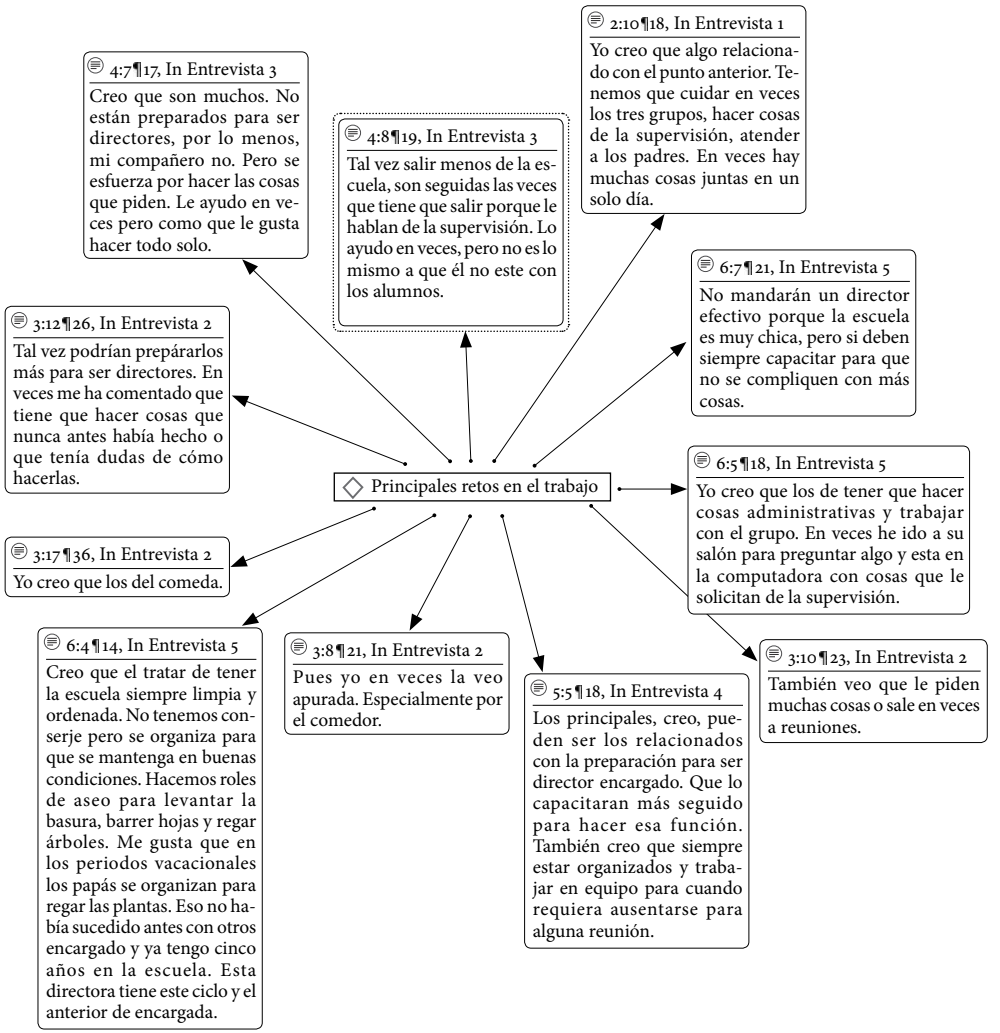
Sin embargo, los cinco entrevistados expresaron que sus directores encargados continuamente toman decisiones de manera individualizada, sin tomarlos en cuenta. Lo anterior es contrario a lo que Perrenoud (2000) recomienda al afirmar la importancia de que todo el colectivo docente sea escuchado en cuanto a opiniones. El director encargado no delega actividades, la mayoría de las veces, las realiza de manera individual.

Categoría 2. Principales retos en el trabajo

En esta categoría los participantes expresaron algunos retos que ellos perciben como los principales que debieran lograrse. Entre ellos destacan la capacitación

para realizar tareas de administración y de organización en el trabajo escolar con sus alumnos.

Figura 2. Principales retos en el trabajo.



Fuente: Elaboración propia.

En esta categoría los entrevistados 1 y 2, mencionan que el director encargado se ausenta con frecuencia para atender asuntos administrativos. El entrevistado 3, habla de la falta de capacitación para realizar la función y que espera que eso cambie por el bien del centro escolar. El 4 y 5 explican la importancia de estar todos organizados a fin de que la escuela funcione en orden y que permanezca limpia a pesar de no contar con un conserje. Los cinco participantes aclaran que a pesar de los retos que conlleva ser escuela sin director efectivo, conserje y secretaria, entre todos se organizan y se comprometen a hacer lo que les toca y un poco más. Además, expresaron que el atender el grupo y realizar tareas directivas representa un desafío para el director encargado, ya que debe organizar sus actividades pedagógicas, de tal manera que no afecte el desempeño de los alumnos.

En esa dinámica de hacer las actividades sin que exista un documento oficial que indique quiénes serán los que se encarguen del orden o limpieza de la escuela, se repite con frecuencia logrando lo que Berger y Luckman (1968) llaman *institucionalización*. En donde cada miembro del centro escolar realiza una función o *rol* y permite que todo funcione de una manera ordenada. A pesar de que el director encargado no tenga la capacitación para ese cargo, la habitualidad de todos los actores hace que la escuela siga su rumbo. De esta manera cada uno cumple con un *rol*¸ que no esta documentado, pero adquiere un valor para lograr la institucionalización del comportamiento.

Conclusiones

Las categorías analizadas referentes a la *gestión escolar* y a los *principales retos docentes,* nos permiten visualizar las percepciones que tienen los docentes entrevistados sobre el trabajo de sus directores encargados a función directiva. Por lo tanto, es pertinente retomar lo que Rockwell (2018) afirma, que para conocer cómo funciona un espacio es necesario observar y escuchar directamente lo que dicen los sujetos, en este caso los docentes que conviven en el mismo espacio que el director encargado.

De lo anterior se concluye lo siguiente:

- Los docentes expresaron que su director encargado gestiona de manera ordenada los diversos recursos que se presentan en su centro escolar.
- Los docentes dentro de la dinámica de la cotidianidad, observan que los retos a los que se enfrenta el director encargado están relacionados con su falta de preparación para ejercer la función directiva.
- Los docentes ven la función del director encargado como una persona capaz de organizar, sin embargo cuenta con pocas habilidades para trabajar en equipo. Realiza funciones de manera individualizada cuando en ocasiones pudiera escuchar la opinión de sus compañeros de trabajo y, con ello crear un proyecto en común escolar.
- Los docentes reconocen que el director encargado no recibe la capacitación adecuada para sus funciones administrativas, no obstante lo visualizan como alguien que es capaz de organizar los centros escolares, a través de la institucionalización de su conducta.

Obtener información sobre las percepciones docentes, permitirá generar en un futuro políticas encaminadas a la capacitación hacia la figura del docente con funciones directivas; las cuales le permitan sobrellevar las diferentes problemáticas que se le presenten de una manera más óptima, basadas en el apego a la normatividad y no en su experiencia o a situaciones que ha ido aprendiendo por *ensayo y error*.

A pesar de que las escuelas a cargo de los directores, a mención en esta investigación, funcionan de manera organizada y dinámica, según las percepciones de los docentes entrevistados, estos actores no cuentan con la capacitación requerida para enfrentar los retos de las funciones administrativas y las de articular la función directiva con la de docente frente a grupo.

Referencias bibliográficas

Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Amorrortu.

Flick, U. (2007) *Introducción a la investigación Educativa*. Madrid, España: Editorial Morata.

Gadamer, H. (1996). *Verdad y método* I, 6ta ed. Sígueme: Salamanca. Traducción de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito.

Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educativa [INEE] (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013)*. Resultados de México. D.F., México: Autor.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educativa [INEE] (2018). *Panorama Educativo de México de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y media Superior.* México: Autor.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educativa [INEE] (2019). *La educación multigrado en México.* Ciudad de México: Autor.

Jiménez , S., Juárez , M., & Uc, L. (2013). El complejo trabajo del director-docente en las escuelas multigrado. Trabajo presentado en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México. Recuperada de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0791.pdf

Latorre, A. (2005). *La investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España. Editorial Grao.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, volumen 196. Barcelona: Graó.

Pozner, Pilar. (2000). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires, Argentina: IIPE.

Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: Editorial CLACSO.

Santos, D. (2012). *Fundamentos de la comunicación*. México: Ed. RED TERCER MILENIO.

Secretaría de Educación Públic [SEP] (2010). *Las telesecundarias en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos.* México: Autor.

CAPÍTULO 17

PERCEPCIÓN DEL PROCESO DE TITULACIÓN DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Rosario Berenice Paredes Espinoza[1]
Irasema Armenta Álvarez[2]
Blanca Yissel Aguilar Borbón[3]
Marlene Félix Montiel[4]

Resumen

La educación es la base fundamental para el desarrollo social y económico de una nación, la formación académica y la obtención de un título profesional, son factores que favorecen el incremento de oportunidades en el área laboral y profesional del individuo. Actualmente, las universidades siguen presentando problemas en cuanto a la titulación de sus egresados, es por ello que se considera pertinente conocer el proceso de titulación que rige en las instituciones educativas de nivel superior para que, con el apoyo del Programa Educativo, se apliquen estrategias que colaboren con el incremento de los índices de titulación. La presente investigación tiene el objetivo de describir las percepciones del proceso de titulación de los alumnos del programa educativo de Licenciado en Educación Infantil en una universidad del sur de Sonora. El método de estudio es cuantitativo de tipo no experimental, transversal y descriptivo. La selección de los participantes fue de manera no probabilística intencionada; se contó como

1 Instituto Tecnológico de Sonora, rosario.paredes@itson.edu.mx.
2 Instituto Tecnológico de Sonora, Irasema.armenta@itson.edu.mx.
3 Instituto Tecnológico de Sonora, blanca.aguilar@itson.edu.mx.
4 Instituto Tecnológico de Sonora, mfelixm@itson.edu.mx.

participantes con 115 alumnos pertenecientes al 4to., 6to. y 8vo. semestre. El instrumento que se utilizó consta de 30 ítems divididos en tres dimensiones: a) Valor del título universitario; b) Motivación académica; y, c) Proceso de titulación. Como resultado del presente estudio, se demostró que la institución posee buenos mecanismos para facilitar la titulación en los alumnos; siendo esto de mucha importancia porque consta que la universidad, a través de la creación de estrategias, ha podido incrementar los índices de titulación (Toscano, Margain, Ponce y Peña, 2016).

Palabras clave: *titulación; proceso de titulación, percepción de titulación.*

Línea temática
Actores y procesos educativos

Introducción

La educación es tomada en cuenta como la base fundamental del desarrollo de cada nación, por tal motivo, hablando de manera global se invierten recursos económicos en mejorar la calidad educativa para que las personas tengan la oportunidad de prepararse mejor intelectualmente y como esfuerzo de ello, lograr obtener un título universitario.

Se considera que, al lograr obtener un título universitario, los individuos gozaran de mejores oportunidades en su vida laboral, así como influir en el nivel económico de cada persona; por lo tanto, lo anterior lleva al país a generar un interés, es decir, a alcanzar un mejor nivel en educación y por consecuencia incrementar su economía. Por su parte la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 2017, mencionó que la matrícula en educación terciaria aumenta con rapidez, lo que genera grandes beneficios para las personas contribuyentes; sin embargo, nuevas evidencias demuestran que es posible que las universidades no ofrezcan y las personas no elijan las áreas de estudio que prometen las mayores oportunidades en el mercado laboral.

La OCDE (2017) afirma que los adultos con título de educación terciaria son acreedores a una sustancial rentabilidad de su inversión: tienen 10 puntos porcentuales más probabilidades de ser empleados y ganan 56% más en pro-

medio de los adultos que solo concluyen el nivel medio superior. Así mismo, es menos probable que sufran de depresión que sus colegas con menor nivel educativo. Aquellos con un nivel menor ganan en promedio 22% menos que los que la concluyeron.

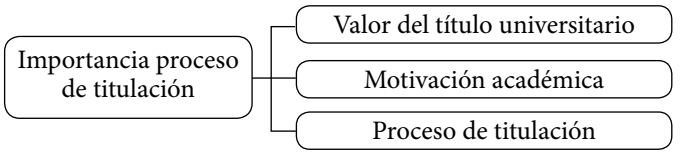
Sin embargo, a pesar que se tienen más apoyos para las universidades del país y cada vez más profesionistas, se siguen presentando problemáticas diversas referentes a la titulación universitaria, de ahí surge la necesidad de llevar a cabo estudios sobre las motivaciones que mueven a los universitarios y, en este caso, referente a la baja titulación que presentan los alumnos en este nivel educativo (Guzmán, 2011).

Actualmente, las universidades siguen presentando problemas referentes a la calidad educativa, entre ellos la titulación en donde los índices siguen siendo bajos. Por ello es muy importante conocer el proceso de titulación de los estudiantes universitarios, para que por medio del programa educativo se puedan implementar estrategias que favorezcan los índices de titulación, por tal motivo es indispensable que las universidades realicen estudios al respecto, de ahí el objetivo de la presente investigación, que es para conocer la percepción de los alumnos sobre su proceso de titulación y los factores que intervienen y que impiden que los estudiantes obtengan el título, ya que esto beneficia directamente a los estudiantes.

Método

El estudio de la presente investigación es cuantitativo de tipo no experimental, transversal y descriptivo. La selección de los participantes fue de manera no probabilística intencionada. Para el piloteo del instrumento se contó como participantes con 115 alumnos pertenecientes al cuarto, sexto y octavo semestre. El instrumento que se utilizó consta de 30 ítems divididos en tres dimensiones (Véase gráfico 1): a) Valor del título universitario (ítems 20, 22, 17, 23, 21, 26, 15, 2); b) Motivación académica (ítems 16, 5, 4, 18, 13, 12, 11, 8); y, c) Proceso de titulación (ítems 28, 27, 29, 1, 19, 9). Dicho instrumento tiene como opciones de respuestas una escala tipo Likert siendo 5 completamente de acuerdo y 1 completamente desacuerdo.

Gráfico 1. Modelo de instrumento de importancia del proceso de titulación.



Fuente: Elaboración propia.

El resultado del instrumento del coeficiente alfa de Cronbach, se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1. Estadísticas de fiabilidad.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	*N* de elementos
.771	30

Fuente: Elaboración propia.

La interpretación del coeficiente de confiabilidad obtenido fue el valor alfa de 0,771; lo cual implica un nivel de correlación promedio alto, por lo cual, se puede afirmar que el instrumento es confiable (Celina y Campos, 2005).

Resultados

Valor del título universitario

El título profesional se le otorga al estudiante al egresar de una institución de educación superior, avalando a la persona que lo posee para ejercer alguna profesión. Dicho documento representa el reconocimiento de la preparación profesional que el, en este caso, titulado posee al culminar sus estudios y el cumplimiento con los requisitos establecidos, tanto en los programas de estudios y universidad correspondiente (Toscano, Margain, Ponce y Peña, 2016).

Los estudiantes, según su estado civil, reportan más valoración al título universitario teniendo que los solteros en un 15% se sienten más satisfechos con el título en referencia con el 9% en los casados; en la escala desacuerdo del valor

del título los casados refieren un 45% comparado con un 34% con los solteros; se presume que por la diferencia de vida que llevan es más satisfactorio para unos que para otros, según lo muesta la tabla 2.

Tabla 2. Valor universitario/Estado civil.

Valor universitario/Estado civil			
Estado Civil	Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo
Soltero	34.3%	50.5%	15.2%
Casado	45.5%	45.5%	9.1%
Unión libre	0.0%	33.3%	66.7%

Fuente: Elaboración propia.

En la valoración con los estudiantes que cuentan con un trabajo, se nota la diferencia en la que están de acuerdo en un 25% en el valor del título universitario con los estudiantes que no tienen un trabajo 13%, la tabla 3 señala lo anterior.

Tabla 3. Valor universitario/Trabajo.

Valor universitario/Trabajo			
	Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo
Si	29.2%	45.8%	25.0%
No	35.6%	51.1%	13.3%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 4 se muestra uno de los ítems que resulta de suma importancia, ya que los datos arrojados consideraron que la motivación para la titulación por parte de los profesores es relevante, sin embargo un 23% aseguran que es indiferente las actitudes del profesorado y un 23% que están en desacuerdo; cabe mencionar que los que sugieren que la falta de titulación es por decisión propia del estudiante.

Tabla 4. Consideras que existe una falta de motivación para la titulación por parte de los profesores.

Consideras que existe una falta de motivación para la titulación por parte de los profesores		
	Frecuencia	Porcentaje
Completamente de acuerdo	19	16.5
De acuerdo	24	20.9
Indiferente	27	23.5
En desacuerdo	27	23.5
Completamente en desacuerdo	18	15.7

Fuente. Elaboración propia.

Otro de los ítems que resulta relevante de mencionar, es el correspondiente a la tabla 5, que representa la urgencia de iniciar la vida laboral para no titularse, teniendo resultados del 33% comentando que están completamente de acuerdo y otro 29% que están de acuerdo con este ítem; lo que nos lleva a pensar que es uno de los factores más fuertes para el bajo nivel de titulación.

Tabla 5. La urgencia de iniciar la vida laboral es una razón para no titularme.

La urgencia de iniciar la vida laboral es una razón para no titularme		
	Frecuencia	Porcentaje
Completamente de acuerdo	39	33.9
De acuerdo	34	29.6
Indiferente	20	17.4
En desacuerdo	12	10.4
Completamente en desacuerdo	10	8.7

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 6 se muestra otro ítem donde los estudiantes indican si la carencia de profesores dedicados a la investigación es una barrera para titularse, los datos arrojados fueron del 27% de acuerdo con este cuestionamiento y un 25% indican que es indiferente.

Tabla 6. La carencia de profesores investigadores es una barrera para realizar el proceso de titulación.

La carencia de profesores investigadores es una barrera para realizar el proceso de titulación		
	Frecuencia	Porcentaje
Completamente de acuerdo	18	15.7
De acuerdo	31	27.0
Indiferente	29	25.2
En desacuerdo	20	17.4
Completamente en desacuerdo	17	14.8

Fuente: Elaboración propia.

Motivación académica

Al estar cursando su vida universitaria los alumnos poseen los dos tipos de motivaciones intrínseca y extrínseca. La primera por adquirir los conocimientos necesarios para alcanzar alguna meta externa que tengan ya sea un título universitario, empleo, reconocimiento social y/o familiar, etc. A dichos estudiantes se les atribuye algún logro que tenga que ver con el aprendizaje, es decir, la necesidad de comprender de manera profunda los contenidos trabajados, y por ende dominar dichos procesos en los que se ven involucrados con el fin de desarrollar habilidades personales las cuales les serviran para conseguir dichas metas. Por otra parte, la motivación extrínseca se ve cuando los estudiantes ven las actividades académicas como solamente un trámite que es necesario (Ariza y Ferra, 2009).

En los resultados acerca de la motivación académica con el estado civil, mostrados en la tabla 6, indican que los solteros tienen más motivación con un 12%, mientras que a las personas casadas les es indiferente en un 72% y las personas en unión libre están en desacuerdo con la motivación de poder titularse 33%, lo cual podemos verificar en la tabla 7.

Tabla 7. Motivación académica/Estado civil.

Motivación académica/Estado civil			
	Motivación académica		
	Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo
Soltero	23.2%	64.6%	12.1%
Casado	27.3%	72.7%	0.0%
Unión libre	33.3%	66.7%	0.0%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 8 se muestra el siguiente ítem presentado a los estudiantes, los cuales se dicen conscientes de la importancia de obtener el título universitario con un 81%, al mismo tiempo que opinan que necesitan el título para obtener un empleo bien remunerado.

Tabla 8. ¿Consideras que el título universitario te ayudaría para obtener un empleo bien remunerado?

¿Consideras que el título universitario te ayudaría para obtener un empleo bien remunerado?		
	Frecuencia	Porcentaje
En desacuerdo	1	.9
Indiferente	2	1.7
De acuerdo	18	15.7
Complemente de acuerdo	94	81.7

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 9 nos muestra un ítem relacionado con la motivación intrínseca con su título, los estudiantes respondieron el 90%, que es un factor para sentirse orgullosos de sí mismos.

Tabla 9. ¿El obtener un título universitario te hace sentir orgulloso(a)?

¿El obtener un título universitario te hace sentir orgulloso/a?		
	Frecuencia	Porcentaje
En desacuerdo	2	1.7
Indiferente	2	1.7
De acuerdo	7	6.1
Complemente de acuerdo	104	90.4

Fuente: Elaboración propia.

En esta dimensión se pudo percatar que la motivación por titularse es un gran factor para lograr titularse en tiempo y forma; que los estudiantes se encuentran conscientes que con el título encontrarán un empleo bien remunerado y que es necesario titularse para conseguirlo.

Proceso de titulación

Dentro de la formación profesional de un estudiante el proceso de titulación es la última etapa, en la cual el alumno demuestra que ha finalizado los diferentes factores que conforman su preparación profesional y la institución avala que el aspirante al título profesional, es apto para desempeñarse en un campo de acción específico.

Para la obtención, los estudiantes deben haber terminado satisfactoriamente todas sus asignaturas y, demás actividades previstas en el plan de estudios correspondiente; acreditar alguna de las modalidades de titulación aprobadas por el Consejo Directivo; haber prestado el servicio social; acreditar las prácticas profesionales; presentar la documentación que establezca el instituto y pagar los derechos correspondientes; y los demás requisitos que establezca dicho plan (Instituto Tecnológico de Sonora, 2018).

En los procesos de titulación de la universidad, los estudiantes consideran que estos facilitan el proceso de su titulación manifestando un 38% que están totalmente de acuerdo y un 37% que están de acuerdo con dichos tramites, lo cual se aprecia en la tabla 10.

Tabla 10. ¿Consideras que los trámites administrativos facilitan tu titulación?

¿Consideras que los trámites administrativos facilitan tu titulación?		
	Frecuencia	Porcentaje
Completamente en desacuerdo	1	.9
En desacuerdo	5	4.3
Indiferente	22	19.1
De acuerdo	43	37.4
Complemente de acuerdo	44	38.3

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 11 se muestra lo que concierne a los docentes, los alumnos comentan que están comprometidos en la capacitación hacia ellos mismos para facilitar su proceso de titulación.

Tabla 11. Considero que el docente se ocupa de capacitarme para llevar un proceso sencillo de titulación.

Considero que el docente se ocupa de capacitarme para llevar un proceso sencillo de titulación		
	Frecuencia	Porcentaje
Completamente en desacuerdo	2	1.7
En desacuerdo	6	5.2
Indiferente	21	18.3
De acuerdo	37	32.2
Complemente de acuerdo	49	42.6

Fuente: Elaboración propia.

Otro de los puntos que se consideró relevante investigar en el presente estudio, son los mecanismos universitarios para facilitar la titulación, por lo cual se encontró que la universidad sí posee buenos mecanismos teniendo 42% los estudiantes que respondieron que están completamente de acuerdo y 34% que están de acuerdo con las facilidades para la titulación de acuerdo a la tabla 12.

Tabla 12. Mi universidad cuenta con buenos mecanismos (modalidades) para facilitar la titulación.

Mi universidad cuenta con buenos mecanismos (modalidades) para facilitar la titulación		
	Frecuencia	Porcentaje
Completamente en desacuerdo	4	3.5
En desacuerdo	3	2.6
Indiferente	19	16.5
De acuerdo	40	34.8
Complemente de acuerdo	49	42.6

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Para las universidades es de suma relevancia elevar los índices de titulación de sus estudiantes, ya que afecta a los indicadores de la Universidad y de igual manera a los estudiantes; uno de los valores que surgieron con más auge fue la motivación académica, resaltando que los estudiantes tienen esa motivación de poder obtener su título profesional (Betanzos, 2014).

En el presente estudio se demostró que la universidad posee buenos mecanismos para facilitar la titulación en los estudiantes; ya que se cuenta con tres modalidades de titulación: Mérito profesional: a) Experiencia laboral; b) Publicación de artículo técnico en revista arbitrada; c) Publicación de ponencia o cartel en evento arbitrado; d) Examen general de conocimiento; e) Aprobación de cursos de posgrado; f) Certificación por organismo externos; g) Patentes.

Tema de sustentación: a) Desempeño académico; b) Desarrollo de proyecto; c) Trabajo de curso académico; d) Trabajo de curso de actualización y, por último, Tesis. Diferentes opciones que apoyan a los estudiantes a seleccionar la modalidad de titulación más factible para cada necesidad, logrando con esto que la universidad a través de la creación de estas estrategias, haya podido incrementar los índices de titulación (Toscano, Margain, Ponce y Peña, 2016).

Por otro lado, es importante revisar los procesos de titulación internos de la universidad, sujeto a estudio, debido a que resultaron valores que indican que ese proceso retrasa la obtención del título profesional y siendo esto también, un obstáculo para el propio estudiante que no le permite continuar con su formación académica.

La percepción de los alumnos con respecto a la titulación según los resultados mostrados depende en gran medida de las circunstancias personales que tienen los alumnos, es decir, influye su estado civil, su situación económica, motivación, entre otros. Como estrategia de apoyo la institución deberá brindar mayor flexibilidad en horarios, clases virtuales y socializar las oportunidades de becas económicas a las que pueden acceder los estudiantes.

El gobierno mexicano, resalta la importancia que las instituciones educativas hagan hincapié en la titulación de los estudiantes para que logren egresar con título profesional y no solo como pasante, ya que puede perjudicarles en su vida laboral (Toscano, Margain, Ponce y Peña, 2016).

A partir de ahí surge la importancia de realizar una investigación acerca de la percepción que tienen los estudiantes respecto al proceso de titulación y conocer los factores que impiden la obtención del título profesional, porque favorecerá, tanto a la Universidad para incrementar los indicadores de titulación y tener credibilidad educativa y de la misma manera, será benéfico para el estudiante al mejorar las oportunidades laborales, al ejercer su profesión.

Referencias bibliográficas

Araiza, M., & Ferra, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de educación, 51*(1), 87-105.

Betanzos, A. (2014). Factores que dificultan titularse de una universidad mexicana. Cuadernos de Investigación Educativa, 117-127.

Celina Oviedo, H., & Campos Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 34*(4).

Cozby, P.C. (2005). *Métodos de Investigación del Comportamiento.* México: MacGraw Hill.

Guzman, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos, 33*(SPE), 129-141.

Instituto Tecnológico de Sonora (16 de mayo de 2018). CAPITULO 8: De la Obtención del Título Profesional. Obtenido de https://www.itson.mx/micrositios/titulacion/Paginas/reglamento-AlumnoLic-capitulo-8.aspx.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2017). Los beneficios de concluir la educación universitaria son aún altos pero varían mucho según las áreas de estudio, dice la OCDE. México.

Toscano, B., Margain, L., Ponce, J., & Peña, J. (2016). Factores que influyen en la titulación de los egresados de un programa educativo de pregrado. *Revista investigadores sociales, 2*(6), 73-93.

CAPÍTULO 18

LA ACTITUD, FACTOR DETERMINANTE PARA LA INCLUSIÓN A NIVEL SUPERIOR

Miguel Ángel Burruel Valencia[1]
Ana Luisa Millán Castro[2]
Raúl Bracamontes del Castillo[3]
José Ángel Vera Noriega[4]

Resumen

La actitud de los alumnos hacia las personas con discapacidad es un factor muy importante en el proceso de inclusión educativa a nivel superior. Las actitudes pueden actuar como barreras invisibles, impidiendo la participación y la plena inclusión de los alumnos en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior. Este estudio recoge información sobre la actitud que presentan alumnos de nivel superior de diferentes carreras, y tiene como objetivo analizar y describir la actitud de los alumnos hacia las personas en situación de discapacidad. Se utilizó un diseño descriptivo en el cual participación 492 alumnos de ambos sexos. El instrumento aplicado fue la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad de Verdugo, Jenaro y Arias (1995). Los resultados fueron analizados con la herramienta estadística SPSS y muestran una actitud positiva hacia dicha inclusión, además se examinar los resultados por sexo y carrera. Una diferencia significativa de los resultados es

1 *Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de Hermosillo,* maburruel@hotmail.com.
2 *Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de Hermosillo,* anamillanith@gmail.com.
3 Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de Hermosillo, rulodelcastillo@hotmail.com.
4 *Centro de Investigaciones en Alimentación y Desarrollo A.C.,* avera@ciad.mx. Autor de correspondencia.

que los alumnos de Psicología obtienen los valores más altos a favor de una actitud positiva con respecto a la discapacidad. En cuanto a la edad, los resultados indican que los alumnos de mayor edad (21, 22 y 23 años) presentan actitudes más favorables que los de menor edad. Al comparar los resultados por semestre y departamento, se encuentra que las dimensiones reconocimiento-negación de derechos y calificación genérica obtienen valores significativos para ambas dimensiones, no obstante, por departamento resalta la dimensión valoración de capacidades y limitaciones, mientras que por semestre resalta la dimensión implicación personal.
PALABRAS CLAVE: *inclusión, educación superior, actitudes.*

LÍNEA TEMÁTICA
Actores y procesos educativos

INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas en 2006 (ONU), dio origen a la convención de los derechos de las personas en situación de discapacidad, en su artículo 24 declara que debe existir un sistema educativo inclusivo a todos los niveles (Tenorio y Ramírez, 2016). La ONU declaró recientemente que los derechos humanos de las personas en situación de discapacidad se deben cumplir (Cruz, 2016) también, algunos países ratificaron su apoyo en la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (Bagnato, 2017). A pesar de este tipo de iniciativas, en el mundo existen millones de personas a las cuales no se les cumplen estos derechos (Yupanqui, Aranda, Vásquez y Verdugo, 2014). Velar por el desarrollo personal, educativo, social y laboral de las personas en situación de discapacidad es uno de los grandes desafíos que existen en la actualidad en México y en otras partes del mundo, este grupo de personas son de los grupos más discriminados en todos los aspectos de su vida (Arellano, Gaeta, Peralta y Cavazos, 2019; Blanco, 2006).

De acuerdo con los datos proporcionados por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2011, el 15% de la población en el mundo, vive con alguna discapacidad. Según Cíntora, Vargas y González (2019) México tiene 7.8 mi-

llones de personas que presentan algún tipo de discapacidad y dentro de este grupo poblacional, a partir de los 19 años la cantidad de personas que asiste a la escuela es muy baja, lo cual es a nivel superior. No se comprende que las personas en situación de discapacidad sea un grupo que se encuentra segregado, excluido del sistema educativo desde nivel básico hasta nivel superior (García, 2019; Pérez, 2016; Zárate, Díaz y Ortiz, 2017).

Bajo este contexto, la inclusión se refiere al proceso de interactuar y responder a todas las necesidades que tienen las personas en situación de discapacidad o aquellas que están en riesgo de marginación, incrementando la enseñanza, la cultura, y así reducir la exclusión social. Dicha inclusión, desde el aspecto escolar, requiere un cambio importante en la estrategia y estructura para poder brindar un espacio adecuado a todos los alumnos (Novo, Muñoz y Calvo, 2014; Verdugo, 2009; Verdugo y Schalock, 2009).

De acuerdo a Moriña y Carballo (2020), el número de personas en situación de discapacidad que ingresan a las Instituciones de Educación Superior (IES) va en aumento, y una de las razones es porque los gobiernos han emitido políticas públicas en favor de la inclusión educativa (Palmeros y Gairín, 2016) sin embargo las IES han reaccionado de forma lenta ante este hecho (Cruz y Casillas, 2017). Las universidades no se vuelven escuelas inclusivas nada más por aceptar alumnos en situación de discapacidad en sus espacios (Cíntora et al., 2019; Espinosa, Gómez y Cañedo, 2012; Morera, 2018), la inclusión va más allá, requiere que las instituciones realicen cambios en infraestructura, políticas y procedimientos (Mejía, 2019; Pérez, 2019). Para Escobedo (2016), Leiva y Jiménez (2012) las IES tienen que ser partícipes en formar la cultura social y la ideología, y así, contribuir a formar valores y actitudes inclusivos, que representen a la sociedad que la componen.

La actitud es una de las variables más importantes de la inclusión (Arellano et al., 2019) la actitud del personal de apoyo a la educación, maestros y compañeros de aula, toma mayor relevancia, como lo demuestran los resultados del estudio que realizó Ocampo (2013) el cual demuestra que el 92.85% de los estudiantes, esta de acuerdo en que ingresen alumnos en situación de discapacidad a las IES y solo el 7.14% dice lo contrario. Otro estudio desarrollado por Bravo y Santos (2019), en el cual estudiaron la percepción de alumnos universitarios sobre la inclusión, demuestra que existe una relación adecuada

entre la comunidad universitaria y los alumnos en situación de discapacidad, ayudando a desarrollar, aquellos valores que apoyan a la diversidad. Por otro lado, el estudio realizado por Novo et al. (2014) toma en cuenta el sexo como elemento diferenciador o de exclusión, respecto a la actitud de apoyo de las personas, hacia la inclusión de personas en situación de discapacidad en la educación superior.

Los objetivos de esta investigación se centran en analizar y evaluar las actitudes de los alumnos a la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a nivel superior. Comparando las actitudes por sexo, edad y facultad de estudio.

Desarrollo

El diseño de esta investigación tiene las características de un trabajo no experimental, descriptivo, mediante la aplicación de un cuestionario a la comunidad estudiantil.

La población de estudio fueron alumnos de nivel superior, hombres y mujeres mayores de 18 años. Del área de ingeniería participaron las carreras de Sistemas Computacionales, Informática, Mecánica, Eléctrica, Electrónica, Biomédica, Industrial, Gestión Empresarial, Mecatrónica; y del área de licenciatura participaron Administración y Psicología. El grado de escolaridad de los alumnos va del primer semestre hasta el duodécimo, para ello se realizaron 492 encuestas, todas de forma aleatoria.

El cuestionario que se utilizó es la escala de actitudes hacia las personas con discapacidad. La escala de actitudes, fue creada por Verdugo, Jenaro y Arias (1995), ya que de acuerdo con Polo y López (2006) es una herramienta confiable y debidamente validada, enfocada a evaluar actitudes en cualquier lugar de trabajo para las personas en situación de discapacidad. Esta escala tiene un coeficiente alfa de Cronbach de 0.92, además, cuenta con validez general y específica para deficiencias físicas, mentales y sensoriales. Es considerado un instrumento útil y con las suficientes garantías psicométricas (Verdugo et al., 1995). Es una encuesta tipo Likert que consta de 37 reactivos. Las opciones de respuesta y sus respectivos valores se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Opciones de respuesta y sus valores.

Opciones de respuesta y sus valores	
MD (Estoy Muy en Desacuerdo)	1
BD (Estoy Bastante en Desacuerdo)	2
PD (Estoy Parcialmente en Desacuerdo)	3
PA (Estoy Parcialmente de Acuerdo)	4
BA (Estoy Bastante de Acuerdo)	5
MA (Estoy Muy de Acuerdo)	6

Fuente: Elaboración propia.

El procedimiento para la recogida de los datos fue de forma virtual, se diseñaron las encuestas de forma electrónica para poderlas aplicar. Después de esto, se explicó el proyecto a los distintos jefes académicos de las carreras, posteriormente se contactó a los maestros explicándoles también, el proyecto y animarlos a que participaran en la investigación. Aquellos maestros que decidieron participar, se les mando el link de la encuesta para que ellos a su vez, la hicieran llegar a los alumnos.

Resultados

Inicialmente se llevaron a cabo las pruebas *t* para grupos independientes en las variables dicotómicas. Considerando que el valor mayor representa una actitud más positiva asociada a la discapacidad, se puede observar en todos los casos, que las mujeres que respondieron las encuestas, tienen valores de media más altos. El sexo del alumno generó diferencias estadísticamente significativas (t=2.70; gl=490; sig=0.007) para la dimensión calificación genérica. La cual se refiere a las atribuciones globales y las calificaciones generales que los alumnos realizan sobre los rasgos que definen la personalidad o conducta de personas discapacitadas. Las alumnas obtuvieron una media de 4.07 (d.s=0.70) y los alumnos una media de 3.87 (d.s=0.79).

Al analizar la variable dicotómica licenciatura-ingeniería se encontró en todos los casos que los alumnos de licenciatura tienen valores más altos, en

todas las dimensiones de actitudes. Esta variable establece diferencias significativas en la dimensión reconocimiento y negación de derechos (t=3.77; gl=490; sig=0.013), lo mismo en implicación personal (t=2.65; gl=490; sig=0.010). En la dimensión reconocimiento y negación de derechos, los alumnos de licenciatura obtienen una media de 3.55 (d.s=0.30) y los de ingeniería una media de 3.35 (d.s=0.51). Para la dimensión implicación personal que se refiere a los juicios que hacen referencia a la interacción o a la forma que se comportan las personas con discapacidad, los alumnos de licenciatura obtienen una media de 4.12 (d.s=0.45) y los de ingeniería una media de 3.92 (d.s=0.69). Respecto a la variable dicotómica factor de contacto con personas con discapacidad, no generó ninguna diferencia en ninguna de las variables de actitudes.

Para el análisis de los factores politómicos se llevó a cabo un análisis de varianza iniciando con la edad, tal como se puede observar las personas con mayor edad 21, 22 y 23 años, obtienen los valores más altos de actitudes hacia la discapacidad, mientras que los jóvenes de 18,19 y 20 están obteniendo los valores más bajos. Esta variable originó diferencias significativas en la dimensión implicación personal únicamente (f=2.59; gl=5/486; sig=0.02). Se puede observar con la prueba *post hoc* y la prueba Scheffé que el valor más alto fue para 23 años o más, con una media de 4.13 y el valor más bajo lo obtuvo el grupo de edad de 20 años con 3.78.

La siguiente variable politómica es el semestre, se recodificó para analizarla en términos del año lectivo que cursaban los alumnos, se llevó a cabo una prueba de análisis de varianza encontrándose valores significativos en las siguientes dimensiones: reconocimiento-negación de derechos (f=3.64; gl=4/487; sig=0.006), implicación personal (f=3.58; gl=4/487; sig=0.007), y finalmente calificación genérica (f=2.60; gl=4/487; sig=0.035).

Los análisis *post hoc* con la prueba Scheffé muestran que en las dimensiones reconocimiento-negación derechos, implicación personal y calificación genérica los alumnos de segundo año obtienen los valores más bajos. En la dimensión reconocimiento-negación de derechos, el grupo de alumnos de segundo año obtiene una media de 3.25, mientras que los alumnos que cursan el quinto año es el que tiene los valores más altos con una media de 3.52. Para implicación personal la media de segundo grado fue 3.78 y la de quinto año 4.13, por último para la dimensión calificación genérica, segundo año fue de 3.82 y quinto año de 4.20.

Se llevaron a cabo las pruebas de análisis de varianza, en este caso para el factor departamento, encontrándose diferencias significativas en valoración de capacidades y limitaciones (f=2.29; gl=6/485; sig=0.03), reconocimiento-negación de derechos (f=2.29; gl=6/485; sig=0.03) y, por último, para calificación genérica (f=2.69; gl=6/485; sig=0.014). Las pruebas *post hoc* con la prueba Scheffé indican que el departamento de Electrónica, es el que hace la diferencia con respecto a los demás departamentos, encontrando que para la dimensión valoración de capacidades y limitaciones este departamento tiene una media de 3.22, mientras que ciencias básicas tiene una media de 3.62, lo mismo sucede para el reconocimiento-negación de derechos donde Electrónica tiene una media de 3.26 y Psicología tiene una media de 3.59. Finalmente, para calificación genérica, en Electrónica se tiene una media de 3.55 y Psicología una media de 4.30.

Conclusiones

Las IES prepararán a las personas para su independencia y participación en la sociedad, ayudando a transformar las actitudes profesionales y sociales (Verdugo, 2009). Son pocos los estudios realizados que analizan actitudes de inclusión en estudiantes de nivel superior, autores como Gómez e Infante (2004), Polo y López (2006) en sus investigaciones han concluido con un reconocimiento de los derechos fundamentales y una aceptación hacia la discapacidad, coincidiendo con los resultados obtenidos en la presente investigación, ya que las dimensiones reconocimiento-negación de derechos e implicación personal fueron las que obtuvieron los valores más altos.

El perfil académico de cada carrera es un factor que influye en las actitudes de los alumnos, pues llevan asignaturas de formación general, estudios como el de Araya, González y Cerpa (2014), Polo y López (2006) lo demuestran. En este sentido, los resultados de este estudio muestran que los alumnos de licenciatura tienen los valores más altos en todas las dimensiones, haciendo la diferencia principalmente, los alumnos de Psicología.

El estudio desarrollado por Arellano et al. (2019) no encontró diferencias notables en sus resultados para la variable sexo. Sin embargo, el estudio realizado por Novo et al. (2014) muestra resultados diferentes para esta variable,

ya que demuestra la existencia de una mayor sensibilidad de las mujeres hacia las personas en situación de discapacidad. Sus resultados coinciden con los resultados de esta investigación, ya que las mujeres que respondieron la encuesta presentaron valores más altos, los cuales resultaron favorables para tener actitudes más positivas hacia la discapacidad, ayudando con esto a tener una inclusión efectiva.

En cuanto a la variable edad, la investigación realizada por Araya et al. (2014) no encontró diferencias significativas, en los alumnos de segundo y cuarto año. Cabe mencionar que en la presente investigación los alumnos de segundo año, son los que obtuvieron los niveles más bajos, y los alumnos de quinto año, las medias más altas en tres de las cinco dimensiones analizadas.

Referente a los resultados por departamento, quien marcó la diferencia fueron los alumnos de Electrónica, ya que obtuvieron las medias más bajas en las dimensiones valoración de capacidades y limitaciones, reconocimiento-negación de derechos y calificación genérica. En cambio, los resultados por semestre, el cual se recodificó en año lectivo, los alumnos de segundo año obtuvieron los valores más bajos en las dimensiones reconocimiento-negación, derechos, implicación personal y calificación genérica.

Referencias bibliográficas

Arellano, A., Gaeta, M., Peralta, F., & Cavazos, J. (2019). Actitudes hacia la discapacidad en una universidad mexicana. *Revista Brasileira de Educação,* 24, 1-20. doi: 10.1590/S1413-24782019240023.

Araya, A., González, M., & Cerpa, C. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. Educación y Educadores, 17(2), 289-305. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83432362005.

Bagnato, M. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar em Revista*, 3, 15-26. doi: 10.1590/0104-4060.51050.

Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(3), 1-15. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302.

Bravo, P., & Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, 26*(1), 327-352. doi: 10.17163/soph.n26.2019.10.

Cíntora, K., Vargas, M., & González, F. (2019). Retos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo ante los estudiantes con discapacidad. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación,* (53), 1-17. doi: 10.31391/S2007-7033(2019)0053-006.

Cruz, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades?. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa,* (23), 1-23 Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082016000200002&lng=es&tlng=es.

Cruz, R., & Casillas, M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior, 46*(181), 37-53. doi: 10.1016/j.resu.2016.11.002.

Escobedo, P. (2016). Educar para ser. Una mirada personal de la escuela intercultural inclusiva (Tesis Doctotal). Universitat Jaume I, Castellón. doi: 10.6035/14034.2016.165306.

Espinosa, C., Gómez, V., & Cañedo, C. (2012). ¿Integración o Inclusión? La educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. *Ciencia y Sociedad,* XXXVII(3), 255-273. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87024622001.

García, J. (2019). Las expresiones de los estudiantes de instituciones de nivel superior en torno a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* (21), 1-12. doi: 10.24320/redie.2019.21.e10.1949.

Gómez, V., e Infante, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural, *Cultura y Educación, 16*(4), 371-383. Recuperado de: http://www.ingentaconnect.com/content/fias/cye.

Leiva, J., & Jiménez, A. (2012). La Educación Inclusiva en la Universidad del siglo XXI. Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID),* (8), 41-62. Recuperado de: http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n8/REID8art3.pdf.

Mejía, S. (2019). Diversidad funcional e inclusión en Instituciones de Educación Superior (IES) en Medellín. Interdisciplinaria, 36(2), 151-164. doi: 10.16888/interd.2019.36.2.10.

Morera, M. (2018). Las prácticas realizadas por la Universidad de Costa Rica, para garantizar la educación superior de las personas con discapacidad. *Reflexiones, 97*(2), 35-54. doi: 10.15517/rr.v97i2.32948.

Moriña, A., & Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educação & Sociedade,* (41), 1-16. doi: 10.1590/es.214662.

Novo, I., Muñoz, J., & Calvo, N. (2014). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. *Una perspectiva de género. Anales de Psicología, 31*(1), 155-171. doi: 10.6018/analesps.31.1.163631.

Ocampo, A. (2013). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Riberdis, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 6*(2). 227-239. Recuperado de: http://hdl.handle.net/11181/5553.

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Malta: Banco Mundial. Recuperado de: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1.

Organización de las Naciones Unidas [OMS] (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf.

Palmeros, G., & Gairín, J. (2016). La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas. *Educación, 25*(49), 83-102. doi: 10.18800/educacion.201602.005.

Pérez, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación,* (46), 1-15. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455011.

Pérez, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa, 19*(79), 145-170. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179462793008.

Polo, M., & López, M. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la universidad de granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 17*(2), 195-211. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230775004.pdf.

Tenorio, S., & Ramírez, M. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y Educadores, 19*(1), 9-28. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83445564001.

Verdugo, M. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación,* (349), 23-43. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349/re349.pdf#page=21.

Verdugo, M., Jenaro, C., & Arias, B. (1995). *Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e intervención. Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79-135). Madrid: Siglo XXI Editores.

Verdugo, M., & Schalock, R. (2009). Quality of Life: From Concept to Fu-ture Applications in the Field of Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 6*(1), 62-64. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/230002400_Quality_of_Life_From_Concept_to_Future_Applications_in_the_Field_of_Intellectual_Disabilities.

Yupanqui, A., Aranda, C., Vásquez, C., & Verdugo, W. (2014). Educación inclusiva y discapacidad: su incorporación en la formación profesional de la educación superior. *Revista de la Educación Superior, 43*(171), 93-115. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000300005&lng=es&tlng=es.

Zárate, R., Díaz, S., & Ortiz, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare, 21*(3), 1-24. doi: 10.15359/ree.21-3.15.

CAPÍTULO 19

LA PERCEPCIÓN DE VIOLENCIA DE LOS ALUMNOS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

Iveth Alejandra Cornejo Ye[1]
Sergio Molina Ramírez[2]
Ofelia Ceballos Esquer[3]
José Ángel Vera Noriega[4]

Resumen

El objetivo de la investigación es evaluar la forma en que los factores de atributo como la familia, lo escolar, lo social y lo personal afectan la percepción de violencia en alumnos de primaria. Las hipótesis del estudio suponen que la relación con amigos, padres, docentes afecta directamente la percepción de violencia en los alumnos de primaria. La investigación tiene un enfoque metodológico cuantitativo. Los participantes fueron 462 mujeres y 377 hombres, todos alumnos de quinto grado de primarias del municipio de Cajeme, Sonora. Como instrumento se utilizaron dos cuestionarios, uno para conocer los datos personales y otro para evaluar el nivel general de la percepción de violencia en las escuelas. Los resultados arrojaron que los factores familiares, escolares y sociales son determinantes en la percepción de violencia en las escuelas.
Palabras clave: *percepción de violencia, educación primaria, factores de contexto.*

1 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 (CEEYS), alecornejoye@hotmail.com.
2 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 (CEEYS), Sergiomolram@gmail.com.
3 Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 (CEEYS), Profaceballos@hotmail.com.
4 Centro de Investigación en alimentación y Desarrollo A.C., avera.tecnoestata@gmail.com·

LÍNEA TEMÁTICA
Actores y procesos educativos

Introducción

La nueva escuela mexicana se propone fundamentalmente constituirse como un ambiente de socialización y formación de tejido social entre las comunidades, las familias, docentes, directivos y los estudiantes (Secretaría de Educación Pública, 2019) la escuela se percibe así, como un conglomerado en donde la diversidad y la diferencia son ejes que enriquecen las características pero también tipos de conflictos, por tanto es importante abordar la problemática desde la línea temática de actores y procesos educativos, ya que en la escuela se crean espacios intencionados al desarrollo de competencias comunicativas y socio afectivas, así como a la construcción de la identidad de los sujetos (Echavarría, 2003).

A partir del ciclo escolar 2017-2018 se llevó a cabo el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en las escuelas públicas de educación básica del país, con el objetivo de favorecer ambientes de convivencia pacíficos y, con ello prevenir las violencias en las escuelas. En México existen complicaciones en torno a la violencia en las escuelas, Sañudo, Vera y Santiago (2019) realizaron una investigación sobre el tema y encontraron que:

> De acuerdo con el diagnóstico nacional realizado en el marco del PNCE a partir de una muestra de 4,998 docentes de 29 estados del país, se encontró que el 34% reportó agresiones, gritos o maltratos entre estudiantes, y 14% mencionó problemas en la escuela de destrucción de objetos, mobiliario o material por parte de las y los estudiantes. Por otro lado, el 29% reportó la presencia de insultos, apodos, gritos y burlas entre estudiantes y 34% de golpes y empujones (2019, p.2).

Es importante comprender a que se refiere cuando se habla de violencia, Zuñiga, Rivas y Trevijo, aseguran que la violencia verbal es una de las formas de violencia que mayormente se lleva a cabo entre los estudiantes de primaria, demostrando así que las formas de agresión no solo apuntan a lastimar físicamente al otro, sino que utilizan otras maneras que también son sentidas por

los alumnos como lo son las agresiones verbales las cuales son más comunes, como son el caso de los insultos, amenazas, rumores, apodos y especulaciones que tratan de afectar la autoestima de la persona a la que va dirigida.

Por otro lado, Pacheco (2018) menciona que la violencia esta basada en la construcción social de la masculinidad y la feminidad, y que constituye uno de los principales soportes de la violencia escolar, por ejemplo, la normalización del comportamiento violento como parte de la identidad masculina lo que, a su vez, otorga a los alumnos mayor permisividad ante el ejercicio de la violencia, la cual al estar categorizada de forma de entretenimiento sumándole los estereotipos de género establecidos por la sociedad, se minimiza la relevancia de la violencia impidiendo así, que el niño en cuestión no visualice el relacionarse de forma igualitaria y respetuosa como una necesidad.

Las percepciones en el ser humano constituyen agentes determinantes en su pensamiento y formas de actuar, además de mostrar variadas acciones dentro del grupo social, que denotan la influencia de las experiencias individuales acumuladas a través de la permanencia del individuo en un contexto. De manera que es importante el conocer la percepción que tienen docentes y estudiantes sobre las causas de la violencia escolar, ya que es un elemento clave para el diseño e implementación de programas preventivos para evitar o, al menos, minimizar la presencia de la violencia (Pacheco, 2018; Andrade, Rosero, San Lucas, Armas y Núñez, 2017). La interrogante central de esta investigación es ¿Cómo se relacionan los factores de atributo de los alumnos de primaria con la percepción de violencia en la escuela?

En los resultados expuestos por Barreto, Enríquez, Córdoba, Rincón, Bustos, López y Rincón (2018) demuestran que uno de los contextos donde se evidencia violencia es en el plano escolar, por lo que se expresa que la influencia negativa de la cual fue sujeto el niño, dentro de su entorno familiar, se expresará en las aulas de clase. Sin embargo, lo que se pudo observar es que los niños perciben la violencia como algo inadecuado; también identifican vivencias personales a modo de actos de violencia.

El objetivo del presente estudio fue evaluar la forma en que los factores de atributo familiar, escolar, social y personal afectan la percepción de violencia en alumnos de primaria. Las hipótesis del estudio se focalizan en suponer que la relación con amigos padres, docentes, además de las experiencias violentas

con estos actores constituyen un factor que afecta la percepción de violencia en los alumnos de primaria.

Desarrollo

Metodología

La investigación corresponde a un enfoque metodológico cuantitativo no experimental con diseño correlacional ya que no se pretende manipular las variables independientes, se realiza la recogida de datos en un solo momento y se desea analizar las relaciones que existen entre las variables (Sampieri, Collado, Lucio y Pérez, 2010).

Son un total de 839 participantes de los cuales, 462 son mujeres y 377 hombres todos pertenecientes a 20 grupos de quinto grado de educación primaria, sus edades oscilan entre los 10 y 11 años todos inscritos en escuelas de sostenimiento público focalizadas del municipio de Cajeme, Sonora, en turnos vespertinos y matutinos. Los criterios para seleccionar a las escuelas están basados en que sea de sostenimiento público, que este dentro de polígonos de violencia, se llama de esta manera a las que muestran un alto índice de reportes de violencia. Las categorías de violencia que operan son la intrafamiliar, drogadicción, omisión de cuidados, negligencia e incumplimiento de obligaciones. Diversos abusos como el físico, sexual o psicológico (Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres, 2017).

Instrumento

Como instrumento se utilizó un cuestionario con datos personales de estudiantes. Participaron con un total de 24 preguntas sobre aspectos generales del estudiante o de contexto social, tales como: sexo, si trabaja o no, en caso de hacerlo dónde y cuántas horas lo hace, número de personas que viven en su casa, cantidad de personas en su hogar que salen a trabajar, si alguno de sus amigos o amigas pertenece a alguna pandilla, si algún compañero o compañera

lo molestó en la última semana, calificación del grado anterior, entre otras.

El Índice General de Violencia, evalúa el nivel general de percepción de violencia que existe en las escuelas (González, Peña y Vera, 2017). En el se le pregunta a cada estudiante: "En general ¿Cuál crees que es el nivel de violencia en tu escuela?" Y se pide que responda en una escala tipo Likert que va de *muy bajo a muy alto,* con cinco puntos a cada una de las siguientes oraciones: "entre alumnos", "entre maestros", "de alumnos hacia maestros", "de maestros hacia alumnos" y "entre otras personas de la escuela".

Se obtuvieron los indicadores de confiabilidad y validez acordes a la Teoría de Respuesta del Item, para ello se realizó una calibración de reactivos según el modelo Rasch donde se cumplieron con los criterios de ajuste interno y externo. Se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.78, que indica una adecuada confiabilidad en los resultados que arroja el instrumento. Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio utilizando el método de extracción de análisis de componentes principales, con rotación Varimax y normalización Kaiser, extrayendo un componente que explica el 53.6% de la varianza. Los pesos factoriales superaron el valor mínimo aceptado (≥ 0.35) con el peso más bajo obtenido de 0.62.

Procedimiento

Primero se llevó a cabo la selección de escuelas que estuvieron dentro de polígonos de violencia. Se estableció comunicación con la autoridad estatal en materia de educación, de igual manera que con cada una de las escuelas seleccionadas en el estudio para solicitar el acceso a las aulas, comunicando los propósitos de la investigación.

Una vez obtenido el acceso a las aulas de clase, se firmó un consentimiento informado de confidencialidad, en donde aclara que toda la información ahí compartida no puede ser expuesta para cualquier otro fin. Después se efectuó la aplicación de los cuadernillos para recabar la información necesaria con el fin de llevar a cabo dicha investigación, la cual se contestó en una sola exhibición con el docente siempre presente en la interacción con las y los alumnos participantes. Para finalizar se revisó que todas las preguntas estuvieran con respuesta. Es importante mencionar, que el trabajo de campo fue llevado a cabo

en concordancia con los artículos 118 y 122 del Código Ético del Psicólogo, de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007), los cuales hacen referencia al proceso de consentimiento informado de los estudiantes participantes.

Resultados

En seguimiento, a los objetivos planteados, se llevó a cabo un análisis de varianza de una sola vía y de efectos fijos para evaluar las diferencias existentes entre los diferentes niveles de los factores de atributo y la percepción de violencia medida a través del Índice General de Violencia (IGV), en todos los casos el índice general de violencia fue la variable, y el factor se constituyó con las variables de atributo.

Iniciando con las variables de atributo asociadas a la familia, se encontraron que existen diferencias significativas entre los diferentes niveles del atributo que nos indica el número de veces que el alumno ha sido golpeado por sus padres o tutores en el último mes, y los promedios obtenidos de la percepción de violencia por parte de los alumnos a través del índice general de violencia (f=7.27; sig.=.000; gl 4/834) la prueba *post hoc* de Scheffé indica que, en la medida en que se incrementa el número de veces que el alumno reporta el haber sido golpeado por sus padres, se incrementa también desde 1.73 hasta 2.09, la percepción de violencia en la escuela por parte del niño.

El atributo también esta relacionado con los padres acerca de cuantas veces en la última semana tus padres se enojaron entre ellos, resulta significativo y la prueba *post hoc* indica de nuevo que en la medida en que la frecuencia por semana que el niño observa que sus padres se enojan entre ellos aumenta de manera linear proporcional junto con la percepción de violencia medida por el IGV (f= 3.95; sig.= .003; gl= 4/834).

En relación con las variables asociadas a la escuela, se tiene el número de veces que se ha enojado el alumno con sus amigos en la última semana, este factor resulta significativo para la variable IGV indicando la prueba *post hoc* que en la medida en que incrementan el número de veces que se ha enojado con sus amigos también va aumentando la percepción de violencia medida por el IGV (f= 3.59; sig.= .006; gl= 4/834). Siguiendo con los factores relacionados con

la escuela en número de veces que se ha enojado con el profesor en la última semana también resulta significativo (*f*= 4.93; sig.= .001; gl= 4/834) en donde se observa que la prueba *post hoc* de Scheffé indica que en la medida en que aumenta el número de veces que se enoja el niño con el profesor aumenta también la percepción de violencia dentro de la escuela, particularmente después de las cinco veces por semana.

En relación al número de veces que te han molestado en la escuela, se observa que en la medida en que aumenta el número de veces que es molestado el niño en la escuela aumenta también su percepción de violencia escolar (*f*= 9.07; sig. =.000; gl= 4/834). Siguiendo con los factores asociados a la escuela el promedio obtenido, en el grado anterior, indica que la diferencia significativa en la prueba *post hoc* de Scheffé se encuentra entre los niños que tienen un promedio de 9 a 10, con el valor más bajo de percepción de violencia y los niños que tienen promedio de 5 a 6, con los valores más altos de percepción de violencia (*f*=8.90; sig.= .000; gl= 4/834). Siguiendo con el análisis de varianza se encontró que, dependiendo del gusto que tengan por las matemáticas aumenta desde nada hasta mucho, el valor del índice general de violencia indicando que a mayor violencia percibida menor gusto por las matemáticas (*f*=2.44; sig.=.04; gl=4/834).

Finalmente, el factor en donde trabajas es importante para la percepción de violencia en la escuela, el valor más bajó indica la prueba *post* Scheffé que se encuentra en los niños que no trabajan y el valor más alto de percepción de violencia se encuentra en los niños que trabajan fuera con pago y en los que trabajan juntando cosas para vender (*f*=4.15; sig.= .002; gl=4/834).

Conclusiones

En relación al objetivo de la investigación, se encontró que los factores familiares son determinantes en la percepción de violencia en la escuela que tiene el alumno, es decir, si el alumno se encuentra en un ambiente familiar con violencia frecuente percibe mayor violencia en la escuela. Al respecto, Orozco y Mercado (2019) realizaron investigaciones sobre la familia y la violencia escolar, encontrando que uno de los factores concluyentes de la violencia en

las escuelas son las relaciones familiares, ya que es el principal sitio en donde se forma la autoestima o la actitud hacia la autoridad escolar, variables directamente consideradas en la violencia escolar.

A su vez se encontró que las relaciones que tiene el alumno en la escuela son importantes en su percepción de violencia en la escuela, si se encuentra constantemente enfadado con compañeros o profesores aumenta la percepción del índice general de violencia en la escuela. González (2010) descubrió en su investigación, que si la relación entre el profesor-alumno y entre pares se percibe basada en el respeto y tolerancia disminuye la percepción de violencia en la escuela.

También se detectó que, entre más alto sea el promedio del alumno obtenido en el grado anterior, menor será su percepción del índice general de violencia. Morcillo (2012) realizó una investigación para conocer la relación que existe entre las calificaciones y la violencia en las escuelas, detectó que aquellos alumnos que tienen promedios más bajos son aquellos que son agresores o víctimas, y al ser participantes de actos violentos su percepción de violencia en la escuela es alta.

Analizar los factores que influyen en la percepción de violencia en la escuela resultó importante, pues al conocerlos se puede comprender de mejor manera el fenómeno de la violencia en las escuelas, a su vez se considera de gran relevancia ya que abarca, tanto factores escolares como familiares.

En resumen, la percepción de violencia en la escuela se relaciona con las formas que adquiera la violencia en el hogar con su sus padres y familiares adicionalmente, al trato con los maestros y amigos en la escuela, en la medida que el alumno desarrolla relaciones con los pares y docentes que le generan emociones negativas su percepción de la violencia en la escuela se eleva y, por tanto el escenario deja de ser un lugar seguro, amable y placentero.

Referencias bibliográficas

Andrade-Zurita, S., Rosero-Morales, E., San Lucas-Solórzano, C., Armas-Arias, S., & Nuñez-Espinoza, M. (2017). *Violencia de género en ambientes escolares: Desigualdades entre los sexos. UTCiencia*" *Ciencia y Tecnología al*

servicio del pueblo", 4(1), 24-36. Recuperado de: http://investigacion.utc.edu.ec/revistasutc/index.php/utciencia/article/view/63.

Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres (2017). *BAESVIM en Sonora de enero a diciembre de 2017*. Recuperado de: http://baesvim.sspsonora.gob.mx/Indicadores/Analisis.

Barreto-Zorza, Y., Enriquez-Guerrero, C., Cordoba-Sastoque, A., Rincon-Garcia, K., Bustos-Sanchez, J., Lopez-Bernal, A., & Rincon-Lopez, J. (2018). *Percepción de violencia desde escolares de dos instituciones educativas de la localidad de Kennedy, Bogotá. Revista de Salud Pública, 20, 438-444.* DOI: https://doi.org/10.15446/rsap.v20n4.61085.

Echavarría, C. (2003). *La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral.Revista latinoamericana de ciencias sociales de la niñez y juventud vol.1 no.2* Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006.

González, C. (2010). *Percepciones Sobre Violencia en el Ámbito Escolar y Gestión Directiva: Una Aproximación a Partir de la Fase Cuantitativa de un Estudio en la Región de Valparaíso. Revista electrónica Psicoperspectivas vol.9 no.2* Recuperado en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242010000200006.

González, E., Peña, M., & Vera, J. (2017). Validación de una escala de roles de víctimas y agresores asociados al acoso escolar. *Electronic Journal of Research in educational Psychology. 15*(1), 224-239. Recuperado de: http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?1120.

Morcillo, B. (2012). *La violencia escolar y su influencia sobre el rendimiento académico.* Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado en: https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/628/Morcillo%20Beatriz.pdf?sequence=1.

Orozco, A., & Mercado, M. (2019). *Impacto multifacético del ambiente familiar en situaciones de violencia escolar en hombres y mujeres. Psicol. Esc. Educ. vol.23 Recuperado* en: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100319.

Pacheco-Salazar, B. (2018). *Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes*. Revista electrónica de investigación educativa, *20*(1), 112-121. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412018000100112&script=sci_arttext.

Sampieri, R.H, Collado, C.F., Lucio, P.B., & Pérez, M. de la L.C. (2010). *Metodología de la investigación (Quinta Edición)*. México: McGraw-Hill México. Recuperado de https://bit.ly/1SgDw7f.

Sañudo, T., Vera, J., & Santiago J. (2019). *Evaluación del clima escolar, convivencia, enfrentamiento y bienestar en educación básica para el estado de Sonora*. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2345.pdf.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2019). Hacia una nueva escuela mexicana. *Perfiles Educativos, XLI(166),* DOI: Https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59611.

Sociedad Mexicana de Psicología (2007). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.

Zúñiga, L.F.S., Rivas, P.L., & Trevizo, J.G.R. (2019). *Percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria. RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 4(2), 1349-1360.* Recuperado de: https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/369.

Teresita de Jesús Arellano Molina, es Doctora en Administración Pública por el Instituto Sonorense de Administración Pública y Doctora en Educación por el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE. Subdirectora académica del Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE. Ha sido académica en varias universidades en programas de licenciaturas, maestrías y doctorados. Maestra de Tiempo Completo en la BYCENES. Miembro del Comité Editorial de la *Revista electrónica de investigación educativa sonorense* (RED-IES). Conferencista y tallerista en Espacios Presenciales y Virtuales. Candidata a miembro de la Organización de Estados Americanos capítulo Latinoamérica. Miembro de la RED de Posgrados en Educación A.C. Autora de ponencias que comunican resultados de investigación en eventos estatales, nacionales e internacionales de educación e investigación educativas. Autora de artículos de revistas indexadas y arbitradas nacionales e internacionales que comunican reflexiones teóricas y hallazgos de investigación. Autora de capítulos de libros, coordinadora de tres libros colectivos.

En este momento tenemos la oportunidad de tener en nuestras manos, diversos temas como la función directiva, la enseñanza de contenido, las relaciones interpersonales entre los actores dentro de un aula, la formación de docentes, hasta lo que representa en nuestros días, la educación socioemocional. De esta manera nos han abierto esta pequeña ventana hacia sus escenarios de desempeño profesional, para trasladar su experiencia a nuestros propios espacios y anhelos de indagar sobre fenómenos que se gestan y nacen en las entrañas del maravillo mundo escolar.

De este confluir de mentes y actores vinculados fuertemente, a la mejora profesional de su labor, surge el esfuerzo de un gran líder académico, el Doctor Jesús Bernardo Miranda Esquer, quien cuenta con una amplia experiencia en educación básica, así como en la participación como docente de posgrados en diversas instituciones; destacando sobre todo, en la docencia, investigación y propagación del conocimiento a través de libros que aportan a los profesores sonorenses, la oportunidad de verse reflejados en la información que surge de la exploración de temáticas propias de la cosmovisión educativa. Es este pues, un documento en el cual, cada uno de los autores de capítulo, nos comparten los estados del arte que les dieron sustento a sus protocolos de investigación, así como la utilización de metodologías que les permitieron obtener los resultados, que posteriormente nos presentan y dan cuerpo a las conclusiones de cada uno de sus trabajos.

Sin duda, toda respuesta que surge de la curiosidad científica tendrá aportaciones de carácter teórico que daran validez y confiabilidad a los hallazgos, por lo tanto, se construyen paradigmas de intervención que deben compartirse con los colegas docentes. Esta es la única forma que debemos considerar, para mejorar y lograr la excelencia en educación que se manifiesta de manera urgente, para lograr una verdadera transformación en México.

Teresita de Jesús Arellano Molina