



**Universidad
Pedagógica
de Durango**
Educar para Transformar

ESTUDIOS SOBRE LAS CIENCIAS PARA EL APRENDIZAJE DESDE EL ENFOQUE CUALITATIVO II

**COORDINADORES
DR. MANUEL ORTEGA MUÑOZ
DRA. ZARET JAZMÍN HERNÁNDEZ SOTO**

ISBN: 978-607-8662-87-6



9 786078 662876

**ESTUDIOS SOBRE LAS CIENCIAS PARA EL
APRENDIZAJE DESDE EL ENFOQUE
CUALITATIVO II**

COORDINADORES:

Dr. Manuel Ortega Muñoz

Dra. Zaret Jazmín Hernández Soto

ESTUDIOS SOBRE LAS CIENCIAS PARA EL APRENDIZAJE DESDE EL ENFOQUE CUALITATIVO II

Coordinadores:

Dr. Manuel Ortega Muñoz

Dra. Zaret Jazmín Hernández Soto

Primera edición: julio 18, 2024.

D.R. © Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

<https://redie.org.mx/>

Institución colaboradora: Universidad Pedagógica de Durango.

ISBN: 978-607-8662-87-6

Editado en México.

El presente escrito fue dictaminado favorablemente para su publicación a través de la técnica de doble par ciego.

Queda prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la presente obra sin la autorización por escrito de los editores.

RESUMEN

La presente obra integra 11 investigaciones que dan continuidad a los presentados en el libro “ESTUDIOS SOBRE LAS CIENCIAS PARA EL APRENDIZAJE DESDE EL ENFOQUE CUALITATIVO”, dichas indagaciones desde el enfoque cualitativo, tienen la finalidad de generar conocimiento respecto a las Ciencias para el Aprendizaje. Cabe mencionar que estas indagaciones han sido producto de ejercicios sustentados teórica, conceptual y metodológicamente, precisamente dentro del programa del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje que actualmente se desarrolla dentro de la Universidad Pedagógica de Durango.

Cada una de estas 11 investigaciones toma alguno de los tópicos u objetos de estudio de las Ciencias para el Aprendizaje, lo cual se convierten en diferentes ejemplos o perspectivas para trabajarlos. En este sentido, la presente obra puede ser tomada como un material más de consulta dentro de este programa doctoral y para aquellos alumnos e investigadores que les interesa o están trabajando estas líneas de investigación.

Los aportes principales del libro giran en torno a ofrecer desde un enfoque cualitativo, la interpretación de la realidad que se le da a diferentes objetos de estudio que son parte o están relacionadas con las Ciencias para el Aprendizaje, lo que indudablemente se convierte en una vasta generación de conocimientos específicos y a evidenciar nuevas líneas de investigación en este sentido.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. Estrés laboral: percepciones y técnicas de afrontamiento en docentes de educación preescolar.....	9
<i>Laura Valenzuela Nevárez Manuel Ortega Muñoz</i>	
CAPÍTULO 2. Manifestaciones de estrés hacia el examen de admisión a la docencia en estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango.....	27
<i>Erika Lizeth Quiñones Bravo. Manuel Ortega Muñoz, Arturo Barraza Macías</i>	
CAPÍTULO 3. Percepciones docentes en relación con la integración de estrategias para desarrollar la inteligencia emocional.....	49
<i>Ana Luz Salais Escobedo, Alejandra Méndez Zúñiga. Zaret Jazmín Hernández Soto</i>	
CAPÍTULO 4. Concepciones morales de los adolescentes en las interacciones de redes sociales.....	71
<i>Ana Guadalupe Acevedo Romero, Ana María Acosta Pech</i>	
CAPÍTULO 5. La lectura y el hábito lector en el proceso de enseñanza-aprendizaje: perspectivas de alumnos y docentes.....	96
<i>Perla Zayde Pineda Gracia, Arturo Barraza Macías, Juan Antonio Mercado Piedra</i>	
CAPÍTULO 6. Experiencias de autorregulación del aprendizaje en la educación superior: un estudio cualitativo.....	117
<i>Elizabeth Lozano Morales, Luis Fernando Hernández-Jácquez</i>	
CAPÍTULO 7. Características resilientes en la adolescencia: un Estudio de Caso.....	139
<i>Cristal Coronado Manqueros, Delia Inés Ceniceros Cázares</i>	
CAPÍTULO 8. Una mirada a la práctica docente del maestro de educación primaria.....	156
<i>Francisco Simental Arredondo, Mauro Jiménez Fierro</i>	

CAPÍTULO 9. La conciencia fonológica en quinto grado de educación primaria, en voz de docentes y familiares: un Estudio de Caso.....173

Aracely Loyo Torres, Margarita López Gutiérrez

CAPÍTULO 10. Las habilidades de aprendizaje autónomo en un alumno de educación primaria: Un Estudio de Caso.....190

Guillermo Piedra Vargas, Omar David Almaraz Rodríguez

CAPÍTULO 11. El impacto del liderazgo transformacional del docente en la escuela primaria: un Estudio de Caso.....215

Ricardo Olivas Fuentes, Juan Manuel Coronado Manqueros

INTRODUCCIÓN

La presente obra representa la continuación de estudios cualitativos realizados tomando como objetos de indagación a algunos de los objetos que constituyen las ciencias para el aprendizaje expuestos en el libro “ESTUDIOS SOBRE LAS CIENCIAS PARA EL APRENDIZAJE DESDE EL ENFOQUE CUALITATIVO”. En este libro, se exponen otras 11 investigaciones que fortalecen la generación de conocimiento en este campo.

En el capítulo 1, se presente un estudio fenomenológico bajo el objetivo de caracterizar el estrés laboral y las técnicas de afrontamiento que contribuyen a mitigar el estrés y el agotamiento en los docentes de educación preescolar, sus principales hallazgos nos hablan de la existencia de cinco categorías finales: Estrés laboral, Gestión educativa, Relaciones personales, Organización y planeación y Afrontamiento al estrés.

El capítulo 2 es un Estudio de Caso, el cual consistió en describir como se manifiesta el estrés hacia el examen de admisión a la docencia en estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango, donde se advierte la presencia de cuatro categorías finales: Estresores, Síntomas, Acciones de afrontamiento y Cambio educativo.

El capítulo 3, un estudio fenomenológico, tuvo como objetivo principal explorar las percepciones y experiencias de los docentes en relación con la integración de actividades y estrategias para desarrollar la inteligencia emocional en niños de 5to grado de escuelas primarias, donde sus principales hallazgos nos hablan de la existencia de tres categorías finales: Percepción y expresión de la emoción, Estrategias emocionales y Regulación emocional.

El capítulo 4 enmarcado en una etnografía digital, tuvo como objetivo comprender las creencias, narrativas y valores morales de los adolescentes que emergen con mayor frecuencia en las interacciones de la red social Instagram, sobre lo cual se evidenció la existencia de cuatro categorías finales: Dinámicas de interacción, Activismo y conciencia social, Ética digital y Desconexión moral.

El capítulo 5 tuvo por objetivos reconocer los desafíos relacionados con la lectura a los que tienen que hacer frente los docentes y alumnos, identificar las características que asume la promoción lectora en la escuela primaria y distinguir las problemáticas presentes en la práctica de la lectura desde la perspectiva de docentes y alumnos. En el marco de un Estudio de Caso, los

principales hallazgos hacen referencia a tres categorías finales: Desafíos de la lectura, Promoción lectora y problemática de la práctica de la lectura.

En el capítulo 6, bajo las siguientes interrogantes ¿Cuál es la experiencia de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación superior que se desea explorar? ¿Cuáles son las percepciones, creencias y prácticas de los estudiantes en relación con la autorregulación del aprendizaje?, se desarrolló un estudio fenomenológico donde tres fueron las categorías finales: Autorregulación del Aprendizaje; Estrategias de Autorregulación que Utilizan los alumnos y Estrategias Docentes para Fomentar la Autorregulación.

El capítulo 7 bajo la lógica metodológica del Estudio de Caso, tuvo como pregunta de investigación ¿Qué rasgos de resiliencia se pueden identificar en un estudiante de secundaria que ha experimentado desafíos personales o académicos, y cómo estos rasgos han influido en su capacidad de adaptación y superación?, donde los principales hallazgos nos hablan de la existencia de dos categorías finales: factores resilientes y afrontamiento de circunstancias adversas.

El capítulo 8 es un estudio etnográfico de corte transversal, el cual tuvo como interrogante ¿Cómo describe su práctica docente el maestro de educación primaria?, el análisis de la información dio pie al hallazgo de cuatro categorías finales: satisfacción docente, clima organizacional, plan de estudios y atención a la diversidad.

El capítulo 9 es un Estudio de Caso que tuvo por objetivo identificar cómo se ha desarrollado la conciencia fonológica en un alumno de quinto grado de primaria de una comunidad del municipio de Durango, de acuerdo a la percepción de sus docentes y familiares, donde las categorías resultantes fueron: Desarrollo de la lectoescritura, Fonética, Lenguaje del contexto, Lenguaje oral y escrito y Procesos de lenguaje oral.

El capítulo 10 es una investigación se realizó bajo el método de Estudio de Caso, con el objetivo de conocer y describir las habilidades de aprendizaje autónomo con que cuenta un alumno de sexto grado de educación primaria con un alto rendimiento académico, donde se destaca la existencia de cinco categorías finales: Habilidades de automotivación, Habilidades de autorregulación, Habilidades para la búsqueda de información, Habilidades para el manejo de técnicas y Habilidades sociales.

El capítulo 11, bajo la lógica metodológica del Estudio de Caso, se examinó el impacto del liderazgo transformacional del docente en una escuela primaria de Durango, México, los

principales hallazgos destacan la existencia de cuatro categorías finales: Relación con padres de familia, Clima organizacional, Práctica educativa y Desafíos para el logro del Liderazgo Transformacional en la escuela.

CAPÍTULO 1. Estrés laboral: percepciones y técnicas de afrontamiento en docentes de educación preescolar

Laura Valenzuela Nevárez

laurita.val.nevarez@gmail.com

Manuel Ortega Muñoz

drmanuelortega@hotmail.com

Resumen

El presente estudio fenomenológico tuvo como objetivo caracterizar el estrés laboral y las técnicas de afrontamiento que contribuyen a mitigar el estrés y el agotamiento en los docentes de educación preescolar del jardín de niños “Amor y Felicidad”. Los participantes fueron docentes que laboran en educación preescolar, seleccionados mediante muestreo intencionado para cubrir un espectro de experiencias y situaciones laborales. La recolección de datos se llevó a cabo a través de entrevistas en profundidad y grupo focal, facilitando una exploración detallada de las experiencias personales y colectivas. El análisis de datos fue realizado utilizando el software Atlas.ti, que permitió la organización, codificación, y análisis detallado de datos textuales. Este proceso incluyó la identificación de patrones y la agrupación de información en categorías significativas.

Los principales hallazgos revelan la existencia de cinco categorías finales: Estrés laboral, Gestión educativa, Relaciones personales, Organización y planeación y Afrontamiento al estrés.

Palabras clave: Estrés laboral, docentes, educación preescolar.

Abstract

The objective of this phenomenological study was to describe the coping techniques that contribute to mitigating stress and exhaustion in preschool teachers of the Amor y Felicidad kindergarten. The participants were teachers who work in preschool education, selected through purposive sampling to cover a spectrum of experiences and work situations. Data collection was carried out through in-depth interviews and focus groups, facilitating a detailed exploration of personal and collective experiences. Data analysis was performed using Atlas.ti software, which

allowed for the organization, coding, and detailed analysis of textual data. This process included identifying patterns and grouping information into meaningful categories.

The main findings reveal the existence of five final categories: Work stress, Educational management, Personal relationships, Organization and planning, and Coping with stress.

Keywords: Work stress, teachers, preschool education.

Introducción

En un mundo donde las demandas educativas y sociales se intensifican continuamente, las educadoras enfrentan desafíos únicos que impactan no solo su bienestar profesional sino también el personal. Este estudio se centra en el estrés laboral de los docentes de educación preescolar, un tema de creciente importancia en el ámbito de la educación debido a su impacto directo en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. La Agenda 2030 de las Naciones Unidas reconoce la urgencia de atender la formación y el bienestar de los docentes como un elemento crucial para alcanzar una educación de calidad (ONU, 2018). La relevancia de esta investigación radica en su enfoque hacia las técnicas de afrontamiento que pueden ofrecer soluciones prácticas y teóricas para mejorar la salud mental y el bienestar de los docentes, reflejando así positivamente en el desarrollo académico y social de los estudiantes.

Adoptando un enfoque cualitativo, este estudio se sumerge en las experiencias, percepciones y realidades vividas de los docentes que enfrentan el estrés en su entorno laboral. Esta metodología permite una exploración detallada de los factores contextuales y personales que contribuyen al estrés, examinando cómo los docentes aplican o podrían beneficiarse de diversas técnicas de afrontamiento. A través de entrevistas en profundidad y el grupo focal, este enfoque se alinea con la necesidad de "conocer e interpretar" las experiencias de los docentes para diseñar intervenciones más efectivas (Maslach et al., 2001).

La investigación sobre el estrés docente en México es particularmente pertinente debido al reconocimiento de que estos factores son influenciados por dinámicas sociales complejas, que incluyen el desgaste psicológico y la falta de recursos. Según un estudio, el desgaste psicológico es uno de los principales desafíos que enfrentan los docentes debido a las exigencias emocionales y la falta de apoyo institucional (Ramsey Tolliver, 2019).

Además, el estrés laboral en los docentes de preescolar es un problema significativo que afecta tanto su salud mental como la calidad de la educación que proporcionan (Greenberg, Brown, & Abenavoli, 2016). Investigaciones anteriores han subrayado la importancia de abordar el estrés laboral para mejorar la salud mental de los docentes y, por consiguiente, la calidad educativa. Por ejemplo, Greenberg y colaboradores (2016) señalan que el apoyo institucional y la creación de ambientes laborales positivos pueden reducir considerablemente el estrés y mejorar el bienestar de los docentes. Ramsey Tolliver (2019) también enfatiza la necesidad de estrategias de afrontamiento efectivas para manejar el estrés, sugiriendo que una comunicación efectiva y un ambiente de trabajo de apoyo son cruciales para mitigar los efectos negativos del estrés laboral.

En suma, este estudio propone un cambio hacia una comprensión más holística y empática de los desafíos que enfrentan las educadoras, enfatizando la necesidad de políticas y prácticas educativas que reconozcan y aborden el bienestar de los docentes como un pilar fundamental para la educación de calidad. Al garantizar la salud mental y el bienestar de los docentes, no solo respondemos a un imperativo ético, sino que también fortalecemos las bases para un futuro educativo más prometedor y sostenible.

El estrés laboral en docentes ha sido ampliamente estudiado debido a su impacto significativo en la calidad educativa y el bienestar de los maestros. Dentro de este campo, las técnicas de afrontamiento emergen como un enfoque vital para mitigar los efectos del estrés. Este segmento revisa estudios clave que exploran la relación entre estrategias de afrontamiento y estrés laboral en docentes.

MacIntyre et al. (2020) realizaron un estudio significativo donde investigaron cómo diferentes estrategias de afrontamiento afectan el bienestar de los profesores de idiomas. Sus hallazgos sugieren que las estrategias de afrontamiento centradas en la solución de problemas y el soporte social están positivamente correlacionadas con el bienestar, mientras que las estrategias de evitación se asocian con un aumento en el estrés y la ansiedad. Por su parte, Aulén et al. (2022) examinaron cómo el desapego psicológico actúa como un mediador entre el estrés laboral y el afecto negativo, concluyendo que fomentar un mejor desapego psicológico podría ayudar a los docentes a manejar el estrés laboral diario de manera más efectiva.

En un estudio complementario, Von der Embse y Mankin (2021) observaron cómo el estrés, debido a los cambios en la modalidad de enseñanza, afecta a los docentes. Descubrieron que las

estrategias de afrontamiento activas pueden reducir el estrés asociado con la enseñanza en línea. Eddy et al. (2019) también contribuyeron a esta línea de investigación al validar la importancia de incluir medidas de afrontamiento en la evaluación del estrés docente. Demostraron que incorporar estas medidas proporciona una comprensión más profunda y efectiva en el manejo del estrés.

En cuanto a la relación entre el ambiente de trabajo y el estrés, Jeon y Ardeleanu (2020), exploraron cómo un clima laboral de apoyo puede reducir significativamente el estrés y promover el uso de estrategias de afrontamiento más saludables en los docentes, subrayando la importancia del apoyo institucional en la mitigación del estrés. Zhang et al. (2019) identificaron que los estilos de afrontamiento positivos pueden servir como mediadores significativos en la relación entre el capital psicológico y el agotamiento, proporcionando una ruta potencial para la intervención y el apoyo en contextos educativos. Finalmente, Taylor et al. (2021), mostraron que las intervenciones breves basadas en la atención plena son efectivas para reducir el estrés y el agotamiento entre los docentes, lo que sugiere que estas técnicas podrían ser integradas en programas de desarrollo profesional para docentes.

Estos estudios fundamentan la necesidad de explorar y aplicar técnicas de afrontamiento efectivas como parte integral de las estrategias para manejar el estrés laboral en docentes de educación preescolar. Al adoptar un enfoque cualitativo, este estudio busca profundizar en la comprensión de cómo estas técnicas pueden ser adaptadas y optimizadas para el contexto específico de la educación preescolar.

El estrés laboral en docentes de educación preescolar, se manifiesta como respuestas complejas a factores intrínsecos y extrínsecos asociados con el ámbito educativo. Estos profesionales enfrentan desafíos únicos que abarcan desde demandas administrativas hasta la gestión emocional de pequeños en etapas críticas de desarrollo, lo cual puede llevar al agotamiento emocional, la despersonalización y una baja realización personal en el trabajo, siguiendo los criterios del burnout de Maslach et al. (2001). Este fenómeno es crítico no solo por su impacto en los educadores, sino también porque influye directamente en la calidad de la enseñanza y, por ende, en el aprendizaje y bienestar de los niños.

El estrés en el ámbito educativo, particularmente en la educación preescolar, ha sido un foco de investigación intensa debido a su impacto no solo en el bienestar de los docentes sino también en la eficacia educativa. La literatura existente sugiere que los educadores enfrentan

niveles únicos de estrés debido a la naturaleza emocional y conductual de su trabajo con niños pequeños (Jennings y Greenberg, 2009). Estas situaciones de estrés, si no se manejan adecuadamente, pueden llevar al agotamiento profesional, lo que compromete tanto la salud del docente como la calidad de la educación proporcionada.

Las técnicas de afrontamiento representan un aspecto crucial en la gestión del estrés laboral. Según Lazarus y Folkman (1984), las estrategias de afrontamiento pueden clasificarse en dos grandes categorías: afrontamiento centrado en el problema y afrontamiento centrado en la emoción. El afrontamiento centrado en el problema busca modificar la fuente de estrés, mientras que el centrado en la emoción se dirige a manejar los sentimientos de estrés. La efectividad de estas técnicas puede variar ampliamente dependiendo del contexto individual y organizacional en el que se apliquen.

Además, la investigación ha demostrado que un ambiente de trabajo de apoyo puede jugar un papel significativo en la mejora del manejo del estrés entre los docentes. Un estudio realizado por Kyriacou (2001) identificó que el apoyo administrativo y colegial es fundamental para mitigar los efectos del estrés. Esto resalta la importancia de las políticas y prácticas institucionales en la promoción del bienestar docente.

En el contexto de la educación preescolar, es imprescindible no solo identificar las fuentes de estrés sino también implementar y fortalecer estrategias de afrontamiento que sean contextualmente relevantes. Estudios como el de Roeser et al. (2013) sugieren que programas de intervención diseñados para reducir el estrés y promover el bienestar psicológico pueden tener impactos significativos en la salud mental de los docentes y, por extensión, en la atmósfera del aula y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

El estudio de este fenómeno es fundamental, se trata de abordar desafíos esenciales del ámbito educativo, esto ha sido reconocido a nivel global en iniciativas como la Agenda 2030 de la ONU, que subraya la urgencia de mejorar la formación y el bienestar de los docentes como pilares para alcanzar una educación de calidad (ONU, 2018). Por su parte Lazarus y Folkman (1984), ven el estrés como una interacción entre el individuo y su entorno, centrándose en cómo se perciben las amenazas y los recursos disponibles para manejarlas. Entender cómo los docentes enfrentan y gestionan el estrés es vital para diseñar intervenciones que promuevan técnicas de afrontamiento efectivas y reduzcan el riesgo de burnout.

La justificación de este estudio también radica en la necesidad de contribuir al desarrollo de un ambiente educativo saludable, donde los educadores no solo sobrevivan, sino que prosperen. Las implicaciones de tener una fuerza laboral docente estresada y agotada son enormes, afectando la retención del personal, la satisfacción laboral y los resultados educativos de los estudiantes. Al garantizar la salud mental y el bienestar de los docentes, se fortalecen las bases para un futuro educativo más prometedor y sostenible, respondiendo no solo a un imperativo ético, sino también a un imperativo social y educativo.

Abordar este tema desde un enfoque cualitativo busca captar la profundidad y complejidad de las experiencias vividas por los docentes, proporcionando una visión más rica y detallada que puede informar mejor la práctica y la política educativa. En este sentido, el objetivo del presente estudio fue: Caracterizar el estrés laboral y las técnicas de afrontamiento que contribuyen a mitigar el estrés y el agotamiento en los docentes de educación preescolar del jardín de niños Amor y Felicidad

Metodología

Este estudio bajo el método fenomenológico buscó explorar las percepciones y técnicas de afrontamiento de los docentes de preescolar del jardín de niños Amor y Felicidad. Optar por un diseño fenomenológico es ideal porque permite una comprensión profunda de las experiencias vividas, emociones y comportamientos humanos en su entorno natural. Como afirma Moustakas (1994), "la fenomenología busca comprender las estructuras esenciales de la experiencia desde la perspectiva de quienes la viven" (p. 13). Este enfoque es especialmente útil para investigar cómo los docentes perciben su estrés y las estrategias que emplean para manejarlo, proporcionando una narrativa detallada y personalizada que puede ofrecer ideas valiosas para intervenciones específicas y políticas educativas. El método fenomenológico nos ayuda a captar la esencia de las experiencias de los docentes, permitiendo una exploración detallada de sus vivencias y la significación que le atribuyen a sus estrategias de afrontamiento en el contexto educativo.

Los participantes en la presente investigación fueron docentes de preescolar que trabajan en el jardín de niños Amor y Felicidad. Se seleccionarán mediante un muestreo intencionado, buscando representar una variedad de experiencias en cuanto a años de servicio, edad, y responsabilidades específicas. La selección se realizó en colaboración con la dirección del jardín, y se procuró incluir tanto a quienes muestran mayor resistencia al estrés como a quienes parecen

ser más vulnerables a él. Los datos se recogieron a través de la técnica de entrevista a profundidad y el grupo focal.

Siguiendo a Patton (2015), estas entrevistas estuvieron guiadas por un guion semiestructurado que permitió explorar las experiencias de los docentes de forma detallada, proporcionando espacio para que los participantes profundizaran en sus respuestas más allá de las preguntas iniciales. Esta técnica fue especialmente útil para explorar temas complejos y personales, como el estrés laboral y las estrategias de afrontamiento (Rubin y Rubin, 2012).

Por otro lado, se llevó a un grupo focal en la que se utilizó un guion diseñado para fomentar una discusión abierta y sincera entre los docentes sobre temas comunes relacionados con el estrés y las estrategias de afrontamiento. Esta dinámica permitió explorar no solo las experiencias individuales, sino también las interacciones grupales y las formas en que los docentes gestionan el estrés de manera colectiva. Según Morgan (1997), el grupo focal es una herramienta poderosa para promover la interacción y el intercambio de ideas entre los participantes. Durante la sesión, se crearon espacios para que los docentes compartieran sus pensamientos, permitiendo que surgieran consensos y desacuerdos que quizás no habrían aparecido en entrevistas individuales. El guion facilitó la conversación, pero también se adaptó a las desviaciones naturales que revelaron nuevas perspectivas y enfoques sobre el estrés y el afrontamiento en el entorno educativo.

El análisis de la información se llevó a cabo con el apoyo del software Atlas.ti, el cual facilitó la organización y codificación de grandes volúmenes de datos textuales. Siguiendo el enfoque de Friese (2014), el proceso de análisis se desarrolló en varias fases para asegurar una comprensión profunda y significativa de las experiencias de los docentes.

Comenzamos con una inmersión completa en los datos, realizando una lectura repetida de las transcripciones para generar una lista inicial de ideas y códigos emergentes. El Atlas.ti permitió marcar segmentos de texto y asignarles códigos preliminares de manera eficiente, lo que facilitó la identificación de patrones importantes desde el principio.

En esta etapa, los códigos fueron agrupados en precategorias que permitieron conectar los datos de manera más coherente, siguiendo el método propuesto por Strauss y Corbin (1998). El software proporcionó herramientas para agrupar y relacionar códigos, ayudándonos a organizar la información de una forma que reflejara mejor las relaciones y conexiones entre las diferentes experiencias. Identificamos los temas centrales que atravesaban los datos, refinando los códigos y

definiendo los núcleos temáticos que abordaron directamente los objetivos de investigación y las preguntas planteadas, a su vez, permitió la visualización de redes de códigos, lo que facilitó la identificación de los temas más significativos y relevantes.

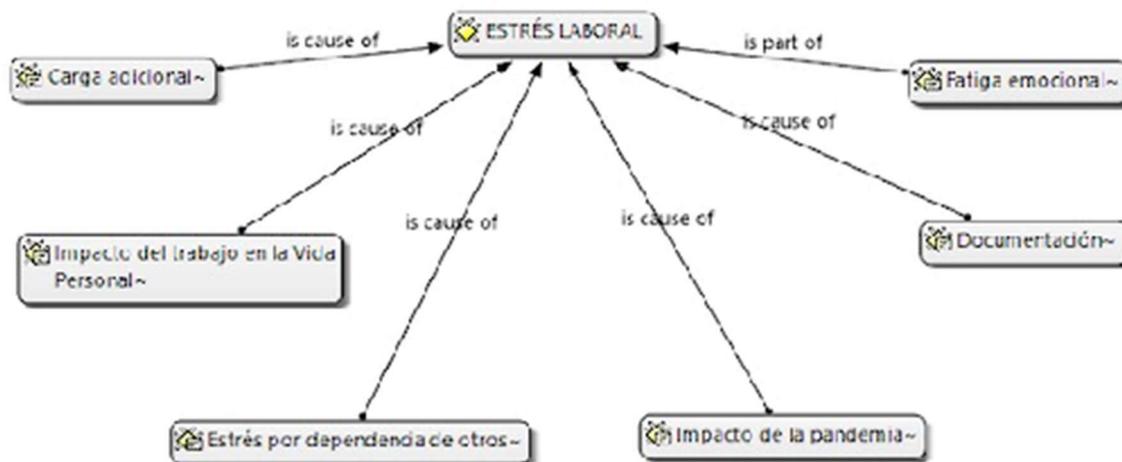
Resultados

Los resultados muestran la existencia de varias precategorias, las cuales se agruparon en cinco categorías finales sobre las percepciones de estrés laboral por parte de los docentes al trabajar en el jardín de niños "Amor y Felicidad". Estas categorías se detallan a continuación:

CATEGORÍA FINAL 1. ESTRÉS LABORAL. Esta categoría final de análisis se compone de las siguientes precategorias: Carga adicional, que incluye códigos relacionados con la sobrecarga de trabajo adicional no planificado; Desafíos en gestión del comportamiento, que contiene códigos sobre las dificultades en la gestión del comportamiento de los alumnos; Impacto del trabajo en la Vida Personal, aborda cómo el trabajo afecta la vida personal de los docentes; y Manejo del estrés, el cual enfatiza las estrategias y desafíos en el manejo del estrés laboral.

Figura 1

Precategorías que son parte de la categoría Estrés Laboral

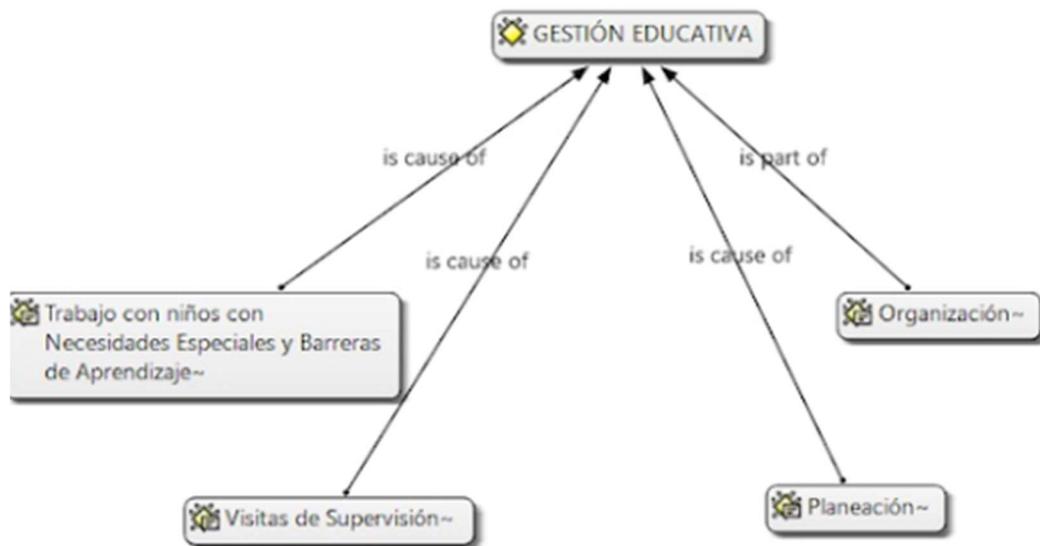


CATEGORÍA FINAL 2. GESTIÓN EDUCATIVA. Esta categoría incluye las siguientes precategorias: Documentación, contiene códigos sobre el manejo y llenado de documentos

administrativos; Tiempo, enfatiza aspectos relacionados con la gestión y uso del tiempo; Falta de cooperación, incluye códigos sobre la falta de colaboración entre los docentes y otros miembros del personal; Planeación incluye códigos relacionados con la planificación de actividades educativas; y Trabajo con niños con Necesidades Especiales y Barreras de Aprendizaje, aborda los desafíos y estrategias en el trabajo con alumnos con necesidades especiales.

Figura 2

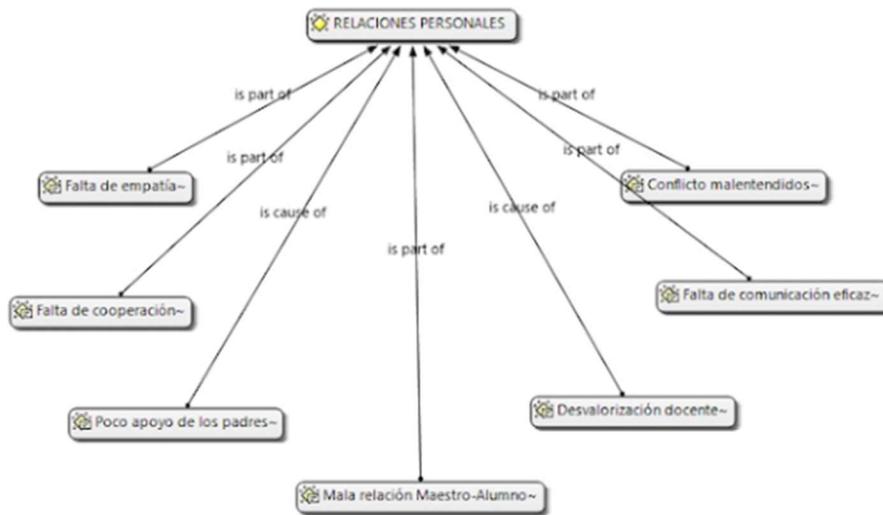
Precategorías que son parte de la categoría Gestión Educativa



CATEGORÍA FINAL 3. RELACIONES PERSONALES. Esta categoría se compone de las siguientes precategorias: Conflicto y malentendidos, contiene códigos sobre conflictos y malentendidos entre el personal; Falta de comunicación eficaz, aborda los problemas relacionados con la comunicación ineficaz entre el personal; Falta de empatía, incluye códigos que reflejan la falta de empatía entre colegas y hacia los alumnos; y Poco apoyo de los padres, enfatiza la falta de apoyo por parte de los padres en el proceso educativo.

Figura 3

Precategorías que son parte de la categoría Relaciones Personales



CATEGORÍA 4 ORGANIZACIÓN Y PLANEACIÓN. Esta categoría incluye las siguientes precategorías: Planeación, incluye códigos relacionados con la planificación de actividades educativas; Documentación, contiene códigos sobre el manejo y llenado de documentos administrativos; Tiempo, enfatiza aspectos relacionados con la gestión y uso del tiempo; y Carga adicional, incluye códigos relacionados con la sobrecarga de trabajo adicional no planificado.

Figura 4

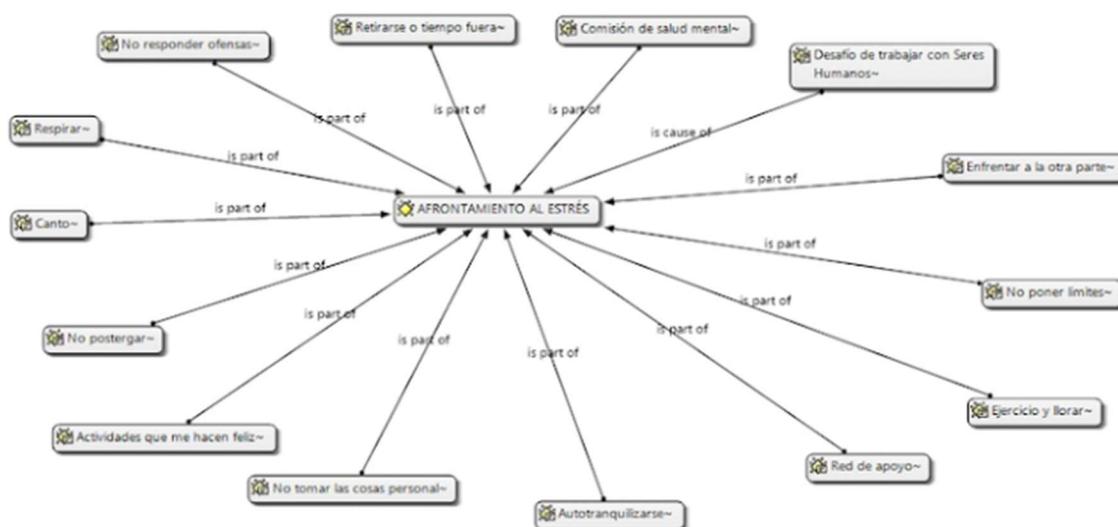
Precategorías que son parte de la categoría Organización y Planeación



CATEGORÍA FINAL 5. AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS. El análisis de los datos reveló diversas estrategias utilizadas por los docentes para afrontar el estrés, las cuales se agruparon en varias precategorias: No responder ofensivamente, estrategia que implica evitar respuestas ofensivas para mantener la calma y reducir el conflicto; Respirar, uso de técnicas de respiración para calmarse y reducir la tensión; Cantar, utilización del canto como una forma de liberar estrés y mejorar el estado de ánimo; No postergar enfrentarse a las tareas, sin postergarlas para evitar la acumulación de estrés; Actividades que me hacen feliz, realización de actividades placenteras que contribuyen al bienestar personal; No tomar las cosas personalmente, despersonalizar situaciones conflictivas para reducir el impacto emocional; Autotranquilizarse, emplear técnicas de auto-tranquilización para mantener la calma; Red de apoyo, apoyarse en amigos, familiares y colegas para obtener soporte emocional; Ejercicio y llorar, combinar actividad física y llanto como mecanismos para liberar tensión; No poner límites, identificación de la dificultad para establecer límites como un factor que contribuye al estrés; Enfrentar a la otra parte, afrontar directamente a las personas con las que se tiene conflicto para resolver diferencias; Desafío de trabajar con Seres Humanos, reconocimiento del reto que implica la interacción constante con otras personas; Comisión de salud mental, participación en comisiones o actividades relacionadas con la salud mental para obtener apoyo y recursos; y Retirarse o tiempo fuera tomarse un tiempo fuera de las situaciones estresantes para recuperar la calma.

Figura 5

Precategorías que son parte de la categoría Afrontamiento al Estrés



Discusión de Resultados

La discusión de los resultados de este estudio sobre el impacto de las técnicas de afrontamiento en el agotamiento y estrés laboral de docentes de educación preescolar revela significativos sobre cómo estos profesionales gestionan sus desafíos diarios. A continuación, se discuten estos hallazgos en relación con la literatura existente y se ofrecen interpretaciones que pueden informar futuras prácticas y políticas educativas.

Acerca de la categoría Estrés laboral, este engloba las vivencias de los docentes relacionadas con la carga adicional de trabajo no planificado, los desafíos en la gestión del comportamiento de los alumnos, el impacto del trabajo en la vida personal y el manejo del estrés. La sobrecarga de trabajo, como indican MacIntyre et al. (2020), impacta significativamente en el bienestar docente. Las estrategias efectivas de afrontamiento, como el desapego psicológico explorado por Aulén et al. (2022), se discuten como necesarias, pero necesitan adaptación a este contexto educativo específico.

Los docentes hablan sobre vivencias relacionadas a la carga adicional:

“sí se pueden hacer muchas cosas pero quita tiempo o sea puedes hacer ejercicio te relajas vas al gimnasio vas a una actividad recreativa como las manualidades algún curso pero ya no te queda tiempo o sea necesito hacer mis actividades dentro de la escuela y no me las llevo a mi casa o sea no me alcanza aquí. Yo digo ah acabando el plan acabando todo me voy a poner ejercicio son las 12:00 sí ya o me duermo o hago ejercicio” (EPD2)

“Las principales fuentes de estrés en tu trabajo como docente de preescolar que tú consideres OK las principales fuentes pues siento que tiene que ver mucho con las demandas emocionales de los niños ya que han ido evolucionando a lo largo del tiempo los niños de las las necesidades de los niños antes no eran las mismas que ahora y mucho menos después de pandemia por lo que se requiere pues de una atención constante y esto puede generar de cierta forma pues estrés adicional” (EPD1)

De acuerdo a la categoría Gestión educativa, los docentes reportan desafíos significativos relacionados con la documentación y la gestión eficiente del tiempo. La falta de cooperación entre colegas y la complejidad de trabajar con niños con necesidades especiales son factores recurrentes que contribuyen a la carga laboral de los docentes. A su vez, estos factores subrayan la necesidad de una planificación meticulosa, que se identifica como esencial para mitigar el estrés laboral en el

contexto educativo. Este hallazgo es consistente con estudios previos que han enfatizado la importancia de la organización y la planificación anticipada como estrategias clave para reducir la carga laboral y mejorar el manejo del tiempo en entornos educativos (Jeon & Ardeleanu, 2020; Zhang et al., 2019).

La investigación sobre estrategias de manejo de tiempo y recursos en educación destaca que una gestión efectiva puede aliviar significativamente el estrés percibido por los docentes y mejorar su bienestar general (MacIntyre et al., 2020). Además, la eficiencia en la documentación y la cooperación entre el personal no solo facilitan una menor percepción de carga laboral, sino que también permiten una respuesta más adaptada y efectiva a las necesidades de los alumnos, especialmente aquellos con requerimientos especiales.

“En un entorno laboral docente ah creo que poder tener así como en los cetes formamos este comisiones para para darle seguimiento al PEMC a nuestros proyectos de mejora etcétera a buscar cursos de actualización etcétera creo que debería de haber una comisión de salud mental o del de relaciones interpersonales y que pudiera haber espacios que no necesariamente tienen que ser muy muy grandes ajá o sea de poder llevar un un pequeño grupo de crecimiento que tal vez nos reunamos cada 15 días 1 hora este día para un viernes o un lunes en la primera hora o la última hora no sé no solamente en los CTE en espacio donde se pudiera gestionar esta esta parte de descarga de eh de aclaración de mejora en la comunicación” (EPD2)

Así pues en la categoría Relaciones personales, los conflictos, malentendidos y la comunicación ineficaz entre el personal, así como la falta de empatía y apoyo de los padres, se identificaron como factores significativos que afectan la salud mental y la eficacia profesional de los docentes. Estos hallazgos están alineados con la literatura que enfatiza la importancia del clima organizacional en las escuelas y su impacto directo en el desempeño y bienestar docente (Ramsey Tolliver, 2019).

La falta de comunicación efectiva y la ausencia de empatía no solo deterioran las relaciones interpersonales, sino que también pueden llevar a un ambiente de trabajo menos colaborativo y más estresante.

“En la comunicación con otras personas, en general, la impaciencia y la falta de tolerancia hacia las demás personas fuera de mi trabajo generan una mala conexión” (EPD2)

“En una escuela, no es difícil que las personas actúen de manera impulsiva. A partir de la reflexión, es importante pensar en cómo respondimos y cómo nos respondieron. Si me di cuenta de que respondí de una manera que ofendió a otra persona, es válido reflexionar y pedir disculpas. Por ejemplo, decirle a la otra persona: "Me conoces, y quiero hablar contigo sobre lo que pasó. Estaba así y te hablé mal, discúlpame. Somos compañeras y no quiero que nuestra relación laboral se vea afectada. No debería haber actuado de esa manera". Al disculparse, se evita que la otra persona actúe de manera inapropiada” (GFD4)

De acuerdo con la categoría de Organización y planeación, se revela que la carga adicional derivada de una planificación ineficaz contribuye significativamente al estrés laboral. La investigación subraya la importancia de una gestión del tiempo efectiva y la aplicación de técnicas de planificación proactiva como medidas preventivas contra el estrés laboral (MacIntyre et al., 2020). Estos resultados sugieren la necesidad de mejorar los sistemas de planificación y organización dentro de las escuelas para facilitar una carga de trabajo más manejable y menos caótica para los docentes.

“Me causa más estrés es la papelería por el hecho y eso educación es estresante porque como dijo la maestra marce no todos jalamos de la misma manera y en ocasiones con todos nos ponen barreras o el hecho los papás también se ponen barreras y el hecho de que no tenga o tal en ocasiones y causa estrés” (GFD3)

“Es estresante tratar de empatar con todas las demandas. Además, es complicado coordinar el tiempo debido a la papelería extensa y los contenidos o temáticas que se deben cubrir. No solo se trata de los tiempos que tenemos disponibles, sino también de las situaciones imprevistas que pueden surgir. Por ejemplo, si alguien nos pide mover una sesión a último momento debido a una emergencia, decidir si aceptamos o no puede generar molestia. Todo esto me pone en situaciones de estrés” (GFDU4)

“Me quedo en situaciones de estrés y las temáticas de que a veces ellos ya tienen una temática establecida hay otras que no que las van modificando y el tratar de una actividad que trabaja en los contenidos que yo veo que mi alumno que está en ese grupo necesita” (GFD3)

En la última categoría Afrontamiento al Estrés, las estrategias de afrontamiento identificadas, como técnicas de respiración, canto y la participación en actividades placenteras, están respaldadas por estudios previos que destacan su efectividad en mejorar el bienestar docente

(MacIntyre et al., 2020). Sin embargo, también se resalta la necesidad de adaptar y fortalecer estas técnicas dentro del ambiente educativo para maximizar su efectividad. Además, el desafío de trabajar con seres humanos y la creación de comisiones de salud mental subrayan la importancia de estructuras de apoyo continuo y recursos adecuados para los docentes, lo cual podría ser crucial para mitigar el estrés y mejorar la calidad de vida laboral.

“Hay una técnica que yo uso mucho que es la de se llama los sentidos bueno yo le llamo los sentidos que es en este tiempo que me doy para mí misma empiezo por el por el por la vista entonces intentó identificar 5 objetos que estén a mi vista luego la escucha intentó identificar cuatro objetos que perdón cuatro cosas que puedes escuchar o luego el tacto intento como sentir que 3 cosas que esté tocando mi cuerpo mis pies mis brazos mhm mi cabeza lo que sea este luego este el el el sabor sí este saber que como que identificar qué sabores tengo en mi lengua en ese momento y por último el olfato identificar algún olor que tenga en en mi en mi alrededor entonces es es lo son los sentidos y eso hace que es que mi cuerpo se tranquilice un poco que se concentren en algo concreto y pues eso logra calmarme” (EPD1)

“Un día me rebasó y salí afuera a respirar porque ya quería llorar de que estaban todos unos arriba de la mesa y otro rincón de las sillas y nadie me hacía caso y nadie me escuchaba y tuve que salirme a respirar y dije no me pueden ganar si es un 4 años sí pues no tengo que llegar con otra estrategia con una canción con algo que para que se relajaran y nada que ver con la actividad les tuvo que poner a cantar para volver a tener control” (EPD2)

“L o que podemos emplear aquí no en en la práctica diaria como respira o sal y mójate la cara o sea creo que ya cuando es un poquito más elevado a la situación pues son son otro tipo de estrategias que es que se requieren pregunta número” (EPD1)

Conclusiones

Este estudio nos ha permitido profundizar en cómo ciertas técnicas de afrontamiento, como la respiración profunda, el canto y la participación en actividades placenteras, pueden aliviar el estrés y el agotamiento entre los docentes de preescolar. Estos descubrimientos nos ofrecen valiosas pistas sobre cómo podemos mejorar nuestras estrategias y políticas educativas. Es importante, sin embargo, personalizar y fortalecer estas técnicas de acuerdo con el entorno educativo específico para que realmente sean efectivas.

Los resultados confirman lo que ya apuntaban estudios previos, como los de MacIntyre et al. (2020), sobre la relevancia de incorporar estrategias activas de afrontamiento para mejorar el bienestar de los educadores. Pero también nos muestran que no basta con adoptar estrategias genéricas; es fundamental ajustarlas cuidadosamente a las particularidades del ámbito preescolar, y asegurar que haya un apoyo institucional sólido que respalde su implementación.

Es esencial que quienes diseñan las políticas y los administradores escolares tomen nota de estos hallazgos. Crear un ambiente laboral que no sólo prevenga el agotamiento sino que también promueva activamente el bienestar de los docentes tendrá un impacto positivo no sólo en los educadores, sino también en la calidad de enseñanza y en el bienestar general de los alumnos.

Alineando las intervenciones de afrontamiento con las necesidades y contextos específicos de los docentes, podemos esperar mejoras significativas en el ambiente laboral y en la efectividad de la educación, sentando las bases para un futuro educativo más saludable y sustentable.

Referencias

- Aulén, A. M., Saarinen, E., Feldt, T., Toivanen, A., & Laukkanen, M. K. (2022). Psychological Detachment as a Mediator Between Successive Days' Job Stress and Negative Affect of Teachers. In *Frontiers in Education* (Vol. 7). Frontiers Media SA.
- Eddy, C. L., Herman, K. C., & Reinke, W. M. (2019). Single-item teacher stress and coping measures: Concurrent and predictive validity and sensitivity to change. *Journal of School Psychology, 76*, 17-32.
- Friese, S. (2019). Qualitative data analysis with ATLAS. ti. *Qualitative data analysis with ATLAS. ti*, 1-344.
- Greenberg, M. T., Brown, J. L., & Abenavoli, R. M. (2016). Teacher stress and health effects on teachers, students, and schools. *Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University*, 1-12.

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jeon, L., & Ardelia, K. (2020). Work climate in early care and education and teachers' stress: Indirect associations through emotion regulation. *Early Education and Development*, 31(7), 1031-1051.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing, and negative emotions. *System*, 94, 102352.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M. (2001). "Job burnout". *Annual Review of Psychology*, 59, 379-422
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Sage publications.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.
- ONU (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage publications.
- Ramsey-Tolliver, J. R. (2019). *Teacher Stress and Coping: A Qualitative Case Study*. Concordia University (Oregon).
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2013). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 7(2), 167-173.

- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications.
- Taylor, S. G., Roberts, A. M., & Barrett, N. (2021). A brief mindfulness-based intervention (bemba) to reduce teacher stress and burnout. *Teaching and Teacher Education, 100*, 103284.
- Von der Embel, N., & Mankind, A. (2021). Changes in teacher stress and wellbeing throughout the academic year. *Journal of applied school psychology, 37*(2), 165-184
- Zhang, Y., Zhang, S., & Hua, W. (2019). The impact of psychological capital and occupational stress on teacher burnout: Mediating role of coping styles. *The Asia-Pacific Education Researcher, 28*(4), 339-349.

CAPÍTULO 2. Manifestaciones de estrés hacia el examen de admisión a la docencia en estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango

Erika Lizeth Quiñones Bravo

erilizethbravo@gmail.com

Manuel Ortega Muñoz

drmanuelortega@hotmail.com

Arturo Barraza Macías

praxisredie2@gmail.com

Resumen

El objetivo de la investigación consistió en describir como se manifiesta el estrés hacia el examen de admisión a la docencia en estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD), México. Mediante el Estudio de Caso se recabó información de un grupo focal con 8 estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura de Ciencias de la Educación (LCE) y se realizaron entrevistas a 3 docentes de la LCE, todos ellos parte de la UPD.

El análisis de los datos, realizado mediante la herramienta de análisis cualitativo Atlas.ti, reveló cuatro categorías principales que manifiestan la presencia de estrés en los estudiantes de la UPD en el examen de admisión a la docencia: 1) Estresores, 2) Síntomas, 3) Acciones de afrontamiento y 4) Cambio educativo.

Palabras clave: estrés, examen, docencia, estudiantes.

Abstrac

The objective of the research was to describe how stress towards the teaching admission exam is manifested in students of the Pedagogical University of Durango (UPD), Mexico. Through the Case Study, information was collected from a focus group with 8 students in the eighth semester

of the Bachelor of Education Sciences (LCE) and interviews were conducted with 3 LCE teachers, all of them part of the UPD.

The analysis of the data, carried out using the qualitative analysis tool Atlas.ti, revealed four main categories that manifest the presence of stress in UPD students in the teaching admission exam: 1) Stressors, 2) Symptoms, 3) Coping actions and 4) Educational change.

Keywords: stress, exam, teaching, students.

Introducción

El estrés asociado con los exámenes de admisión en educación básica ha sido objeto de preocupación en varios países de América Latina, esto se debe a la incorporación de la evaluación del desempeño como mecanismo para el acceso a la docencia. En el caso de México, el examen de ingreso a la docencia sigue los lineamientos de la USICAMM. Además incluye pruebas sobre conocimientos y habilidades docentes, así como la aprobación del curso sobre la Nueva Escuela Mexicana, todo esto se ha convertido en un factor determinante en la vida profesional de los aspirantes.

El modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, implementado durante el sexenio 2018-2024, ha influido en el contenido y la estructura del examen de admisión, así como en las competencias que se espera adquieran los futuros docentes. Este contexto ha generado un alto nivel de estrés en los estudiantes, quienes enfrentan en este examen no solo un desafío académico, sino también un impacto significativo en su futuro profesional y personal.

Este examen no solo determina el futuro profesional de los aspirantes, sino también su estabilidad económica y otros aspectos fundamentales de sus vidas. El alto nivel de estrés generado por esta situación puede tener efectos significativos en la salud mental y emocional de los estudiantes. La presión por obtener un buen resultado puede generar ansiedad, falta de concentración e incluso afectar su autoestima. Estos efectos pueden ser aún más pronunciados en el caso de los estudiantes recién egresados. Por ello se plantea la necesidad de investigar a fondo los efectos psicológicos y emocionales que puede tener en los estudiantes, así como las posibles medidas que podrían implementarse para mitigarlos.

Los antecedentes investigativos sobre el estrés de examen de admisión se encuentran relacionados con técnicas de afrontamiento para disminuir la ansiedad en los estudiantes ante cualquier examen (escrito, oral o práctico) (Delgado y Marquez, 2024). Donde se analizó la naturaleza de la ansiedad ante los exámenes y sus relaciones con el desempeño y la interferencia cognitiva desde el punto de vista de los procesos atencionales (Sarason, 1984).

Los procesos de ingreso, inicio o inserción a la docencia son objetos de estudio relevantes por varias personas en diferentes contextos y niveles educativos. Relacionado con la admisión para docentes en educación básica solo se encuentra el análisis sobre la regulación docente mexicana de 2019 para maestros de educación primaria, cambios, continuidades y desafíos (Cuevas, 2021); y el análisis de relatos de vida sobre la inserción de egresadas de una escuela Normal a la carrera docente en el marco de la política educativa en México (Sánchez y González, 2022).

Por otro lado, se ha estudiado como mejorar el afrontamiento al estrés frente a los exámenes parciales en estudiantes de un centro preuniversitario de Lima Metropolitana durante un ciclo semestral (Jaramillo, 2024). Con otra aportación tenemos a Barraza y Acosta (2007), donde su estudio identifica las características del estrés de examen de los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED). El Estrés académico ocasionado por el examen en estudiantes de tercero de bachillerato de jornada matutina de la unidad educativa Ambato (Briones et al., 2023). En el estudio de Miranda y Santamaría (2019), se determinó el nivel de contribución de las cinco dimensiones de la variable estrés académico, sobre la variable ansiedad frente a los simulacros, tipo examen de admisión de los estudiantes de un centro pre universitario en Ate-Vitarte. Finalmente, Peña (1998), contrastó dos enfoques teórico-metodológicos a fin de identificar los factores que explicarían las variables dependientes: a) estrés experimentado frente a los exámenes, y b) modos de afrontamiento de tal estrés. Cabe mencionar que en este recuento investigativo, no se encontraron investigaciones que estudiaran el estrés al presentar examen de admisión para la docencia.

Hasta la fecha, no se ha investigado específicamente el estrés asociado con los exámenes de admisión a la docencia en México. Es crucial abordar este tema, dado que el estrés de examen de admisión a la docencia puede tener efectos significativos en el bienestar emocional, físico y la salud mental de los aspirantes al concurso por parte de la USICAMM. La comprensión detallada

de cómo este tipo de estrés afecta a los estudiantes puede proporcionar información invaluable para desarrollar estrategias efectivas de apoyo y manejo del estrés dentro de la Universidad Pedagógica de Durango, así como para mejorar el proceso de admisión y la formación de los futuros docentes.

Miller (1953, como se citó en Lazarus y Folkman, 1986), define el estrés como "cualquier estimulación vigorosa, extrema o inusual que representando una amenaza, cause algún cambio significativo en la conducta" (p. 11).

Lazarus y Folkman (1986) exponen que: "el estrés por tanto, no se considera como una variable, sino como una rúbrica de distintas variables y proceso, estímulo –respuesta" (p. 9).

Barraza (2005) reportó que "las evaluaciones de los profesores son el estresor con mayor presencia y frecuencia entre los estudiantes de educación media superior" (p. 19).

El examen de admisión para la docencia es un proceso selectivo a través de un concurso abierto que se utiliza para evaluar a los aspirantes que desean ingresar a la carrera docente. Este examen tiene como objetivo principal identificar a los candidatos que poseen las habilidades, conocimientos y aptitudes necesarias para desempeñarse de manera efectiva como docentes en el nivel educativo correspondiente. El cual busca garantizar que los futuros docentes cuenten con las competencias requeridas para ofrecer una educación de calidad y contribuir al desarrollo académico de los estudiantes.

En el modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico propuesto por Barraza (2009), el estrés de examen de admisión a la docencia puede entenderse como un tipo específico de demanda estresante dentro del contexto escolar. Este tipo de estrés se enmarca en el primer momento del modelo, donde el alumno se ve sometido a demandas que él mismo percibe como estresantes (input). En este caso, la expectativa del examen de admisión a la docencia y el impacto que tiene en el futuro del estudiante pueden considerarse como estresores.

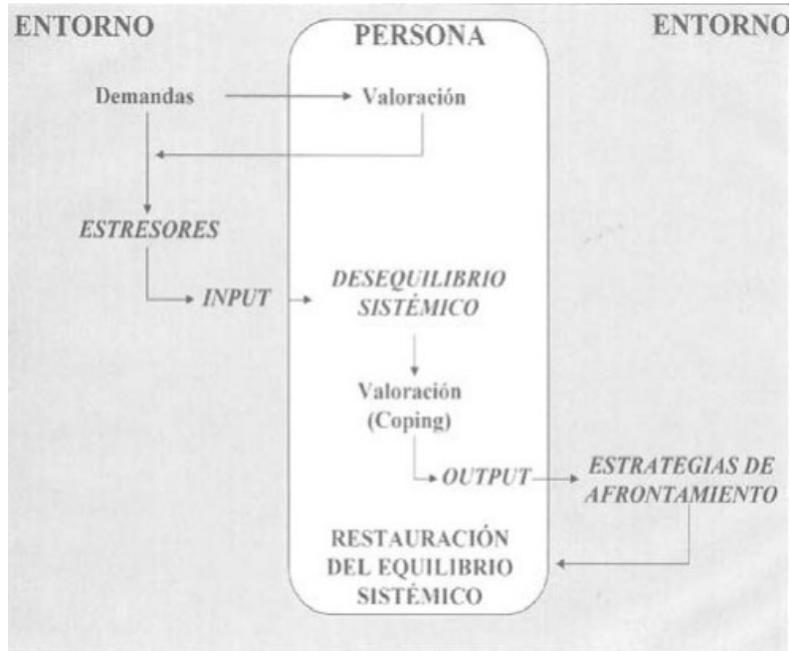
Cuando estos estresores son percibidos, se desencadena un desequilibrio sistémico en el alumno (segundo momento), que se manifiesta en síntomas como ansiedad, nerviosismo y preocupación intensificada por el proceso de admisión. Este desequilibrio sistémico se convierte en una situación estresante que el alumno debe afrontar.

En el tercer momento del modelo, el desequilibrio sistémico obliga al alumno a implementar estrategias de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico. Estas estrategias pueden

incluir técnicas de estudio, apoyo emocional, búsqueda de información adicional, entre otras, con el objetivo de reducir el estrés y mejorar su proceso en el examen de admisión a la docencia.

Figura 1

Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico



Nota: Representación gráfica del modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico en Barraza (2009).

En el sistema de carrera 2024 para la asignación de plazas docentes en educación básica, se consideran un conjunto de elementos multifactoriales, divididos en requisitos, factores y sistema de apreciación (SEP, 2024). Los requisitos carecen de una ponderación, es decir, que no tienen una puntuación por sí mismos, pero el aspirante, para poder participar en el concurso, necesita contar con estudios de licenciatura y formación profesional docente pedagógica.

Por su parte, los factores tienen asignado un puntaje y dan cuenta de la preparación profesional del sustentante; se trata del promedio general de los estudios de licenciatura, cursos extracurriculares con validez oficial, participación en programas de movilidad académica y experiencia docente.

El sistema de apreciación comprende que el aspirante presente un examen sobre conocimiento y habilidades docentes, además de la aprobación del curso sobre la Nueva Escuela Mexicana, que es el modelo educativo del gobierno en el sexenio 2018-2024. El curso es ofrecido en la modalidad virtual por la USICAMM y su acreditación se obtiene a través de un cuestionario en línea de opción múltiple (SEP, 2024).

Los puestos disponibles restantes pueden ser ocupados por egresados de las instituciones de educación superior pública y privada, con lo cual algunos aspirantes al ocupar la función docente carecerán de una preparación específica. Los nuevos maestros, tras ocupar la plaza docente durante seis meses y un día y sin nota desfavorable en su expediente, obtienen su plaza definitiva.

Ejercer la docencia en sistemas públicos otorga a los docentes el carácter de servidores públicos, lo cual supone que la plaza de trabajo está garantizada por ley y que la seguridad en el puesto se tiene hasta la jubilación o retiro (Murillo, 2010, como se citó en Sánchez y González, 2022, p. 3).

De modo que Sánchez y González (2022) mencionan que

El 30 de septiembre del 2019 se publicó la Ley General para el Sistema de la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) y la Ley Reglamentaria del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de Mejora Continua de la Educación. Estas leyes sentaron las bases para la creación de dos instancias: la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (p. 4)

La USICAMM es un órgano administrativo desconcentrado con autonomía técnica, operativa y de gestión, adscrito a la Secretaría de Educación Pública, que tiene a su cargo las atribuciones que le confiere a esa dependencia la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, y las que otras leyes establezcan (USICAMM, 2024)

Tiene a su cargo promover el proceso de selección para la admisión, promoción y reconocimiento del personal con función docente, directiva o de supervisión. Está encargada de emitir las directrices y lineamientos para dicho proceso bajo los principios de legalidad, certeza, imparcialidad, objetividad y transparencia en los diversos concursos que promueve. En las convocatorias se especifica el perfil que deben reunir los aspirantes, las plazas a concursar, requisitos, términos y fechas de registro, etapas, aspectos y métodos que comprenderá la

evaluación, sedes de aplicación, publicación de resultados, criterios para la asignación de las plazas y otros elementos que la Secretaría de Educación Pública (SEP) considere pertinentes.

De modo que la USICAMM (2024) determina lo siguiente para el proceso de admisión a la educación básica:

El acceso formal al servicio público educativo se dará conforme al proceso de admisión dispuesto en el artículo 3º, párrafo octavo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como en los artículos 39 y 57 de la Ley General para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM), al cual concurrirán los aspirantes en igualdad de condiciones; será público, transparente, equitativo e imparcial, en el que se apreciarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos y asegurar la contratación del personal que cumpla con el perfil profesional necesario.

La asignación de plazas estará sujeta a las necesidades del servicio público educativo, la estructura ocupacional autorizada y a la existencia de plazas vacantes. Su asignación será realizada por las autoridades educativas de las entidades federativas, las autoridades de educación media superior y los organismos descentralizados conforme a las atribuciones que la LGSCMM les confiere, de conformidad con este ordenamiento jurídico y las disposiciones normativas que para tal efecto emita la Unidad del Sistema. (SEP, 2024)

En la Tabla 1 se muestran los requisitos para el ingreso a la carrera docente según la reforma educativa del 2024. Un sistema de valoración multifactorial que contempla un conjunto de valoraciones referidas como requisitos, factores y sistema de apreciación.

Tabla 1*Requisitos para el ingreso a la carrera docente*

	Elementos	Ponderación máxima
Requisitos	Acreditación de estudios mínimos de licenciatura.	
	Cubrir perfil profesiográfico con la licenciatura que se acredita para participar y que sea afín al área de conocimiento del nivel.	
	Acreditar el curso de habilidades para ejercer la docencia en el marco de la nueva escuela mexicana y el curso de habilidades digitales.	
Elementos multifactoriales	No ocupar plaza docente, técnico docente, de dirección o de supervisión con nombramiento definitivo o en proceso de obtenerlo.	
	Formación docente pedagógica	15
	Promedio general de carrera	25
	Cursos extracurriculares	10
	Experiencia docente	20
	Apreciación de conocimientos y aptitudes	30

Nota. Se muestra el sistema de ponderación para la valoración multifactorial de los aspirantes a ingresar a la carrera docente en escuelas de educación básica en México, dando una suma de 100. Tomado de SEED (2024). Convocatoria del proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2024-2025.

Con base en lo antes expuesto, la interrogante del presente estudio es:

- ¿Cómo se manifiesta el estrés hacia el examen de admisión a la docencia por parte de los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango?

Metodología

En el presente Estudio de Caso se utilizó las técnicas de grupo focal y entrevista semiestructurada. El Estudio de Caso es una de las diversas maneras de hacer investigaciones de Ciencias Sociales (Yin, 1981, p. 2). El autor nos menciona que:

En general los estudios de casos son las estrategias preferidas cuando las preguntas “como” y “por qué” son realizadas, cuando el investigador tiene poco control sobre los eventos, y cuando el foco está en un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real. Tal caso de estudio de casos “explicativo” también puede ser complementado por otros 2 tipos (estudio de casos “descriptivo” y estudio de casos “exploratorio”). Sin hacer caso de estudio de casos, los investigadores deben tener gran cuidado en diseñar y hacer estudio de casos para convertirlo en el juicio crítico tradicional del método (Yin, 1981, p. 2)

Por su parte Álvarez Gayou (2003), define el grupo focal como:

Una técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo (p. 132).

La entrevista semiestructurada es muy utilizada porque se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario (Flick, 2024, p. 89)

Los participantes en la presente investigación fueron 3 docentes que imparten clases a estudiantes de octavo semestre en la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), con los docentes se realizó la técnica de entrevista semiestructurada. El grupo focal se desarrolló con estudiantes de LCE de octavo semestre 7 fueron mujeres y 2 hombres. Todos los participantes son parte de la Universidad Pedagógica de Durango.

El instrumento utilizado para el desarrollo del grupo focal fue un pequeño guion de 6 preguntas abiertas y, para la entrevista, se trató de un guión de 10 preguntas abiertas. La información recabada fue grabada en audio y video para su posterior transcripción en texto listo para el análisis. A partir de este análisis, se hicieron codificaciones y categorizaciones buscando significados, relaciones de

identidad e intencionalidades manifiestas, dicho análisis fue realizado con la herramienta de análisis de información cualitativa Atlas.ti, posteriormente las historias fueron reconstituidas, integrando con ello, el cuerpo de conclusiones en torno a los resultados del estudio.

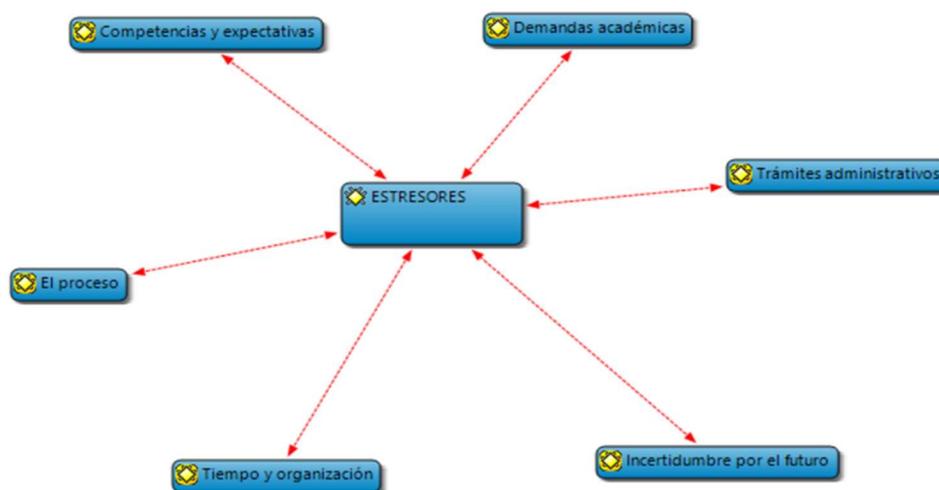
Resultados

Los resultados muestran la existencia de diecisiete precategorias, las cuales conformaron cuatro categorías finales sobre el estrés en el examen de admisión a la docencia en estudiantes de octavo semestre de la Universidad Pedagógica de Durango. Dichas categorías se exponen a continuación:

CATEGORIA FINAL 1. ESTRESORES. Esta categoría final de análisis se compone de 6 pre-categorías: 1) Demandas académicas, donde sus principales códigos son: estrés por sobrecarga de trabajo, estrés por estudiar demasiado, estrés por recordar autores, normas y textos; 2) Trámites administrativos, donde aparece el código estrés por papeleo; 3) Incertidumbre por el futuro, donde se destacan aspectos como repercusión del examen e incertidumbre; 4) Tiempo y organización, donde sus principales códigos son: estrés por poco tiempo, todo al último; 5) El proceso, donde aparecen los códigos complicado, complejo, desafiante, deprimente e interesante y 6) Competencias y Expectativas, donde se destacan aspectos como estrés por competencia, estrés por resultados, ser un mantenido y pensar en ser un fracasado.

Figura 1

Precategorías que son parte de la categoría Estresores

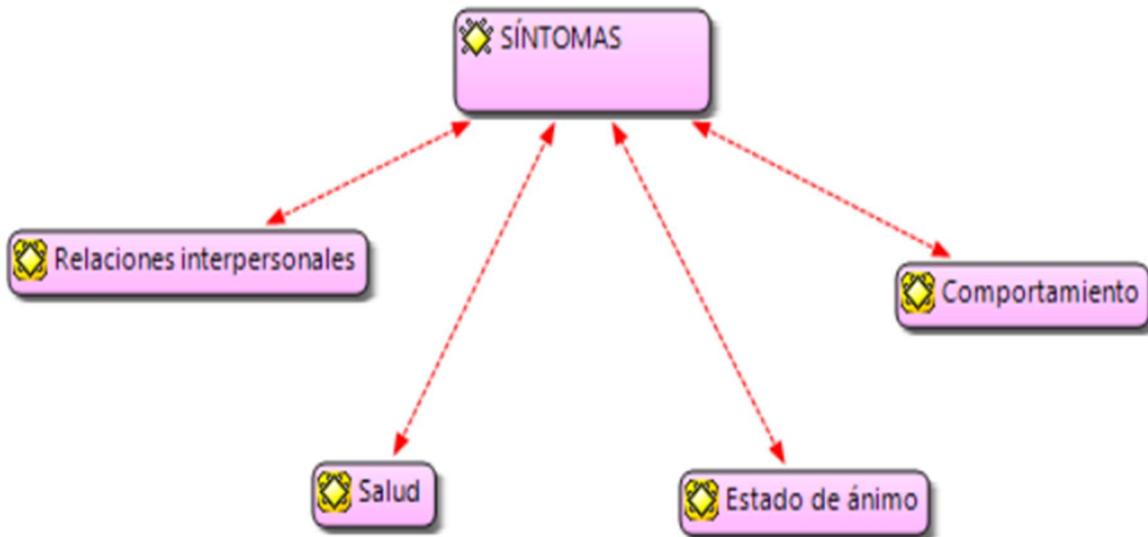


CATEGORÍA FINAL 2. SÍNTOMAS. Esta segunda categoría se integró por cuatro pre-categorías:

1) Relaciones Interpersonales, donde sus principales códigos son: aislamiento social, buscan apoyo con maestros, trabajo en equipo; 2) Salud, donde se aprecian códigos como colitis, gastritis, dolor de cabeza, acné, dolor de espalda, pérdida del sueño, pérdida de concentración; 3) Estado de Ánimo, donde se destacan aspectos como angustia, ansiedad, depresión, miedo, irritado y 4) Comportamiento, donde sus principales códigos son: distraídos, cabizbajo, malos modales, tensos y nuevas amistades.

Figura 2

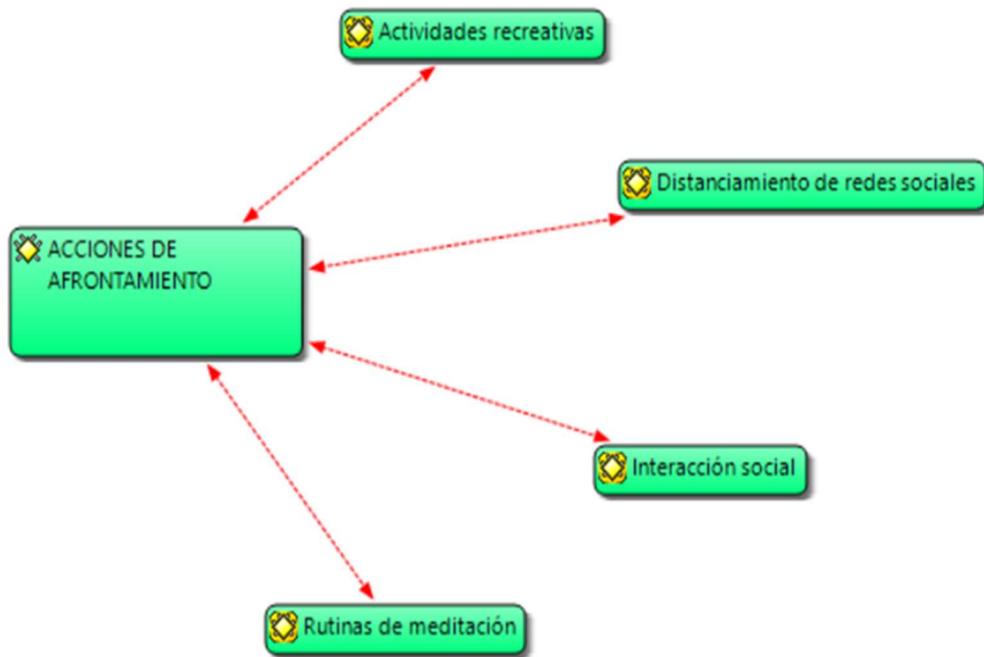
Precategorías que son parte de la categoría Síntomas



CATEGORÍA FINAL 3. ACCIONES DE AFRONTAMIENTO. Esta tercera categoría se integró por cuatro pre-categorías: 1) Actividades Recreativas, donde sus principales códigos son: componer canciones, salir a caminar, practicar un deporte, pasear a la mascota; 2) Distanciamiento de Redes Sociales, donde se aprecia el código alejarme de las redes sociales; 3) Interacción Social, donde se destacan aspectos como platicar con algún familiar, salir con amistades, recibir apoyo de compañeros y 4) Rutinas de Meditación, donde sus principales códigos son: conectar con la naturaleza, pensar positivamente y ejercicios de respiración.

Figura 3

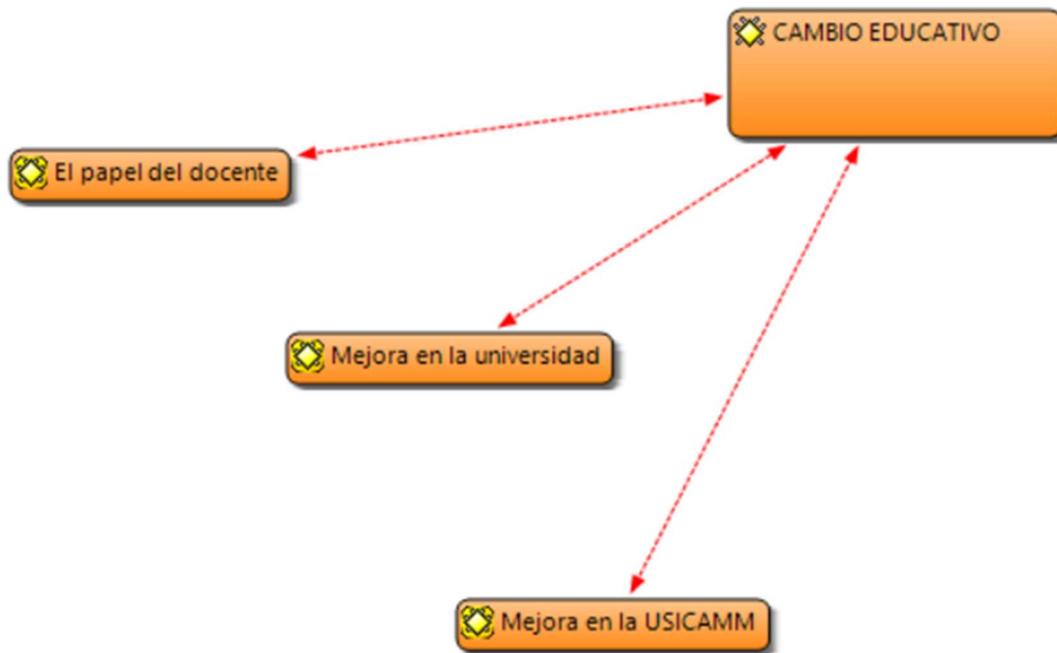
Precategorías que son parte de la categoría Acciones de afrontamiento.



CATEGORIA FINAL 4. CAMBIO EDUCATIVO. Esta categoría final de análisis se compone de 3 pre-categorías: 1) El Papel del Docente, donde sus principales códigos son: animar a los estudiantes, apoyo de acompañamiento, estrategia de técnica de estudio, flexibilidad; 2) Mejora en la Universidad, donde aparecen códigos como brindar cursos, mejora en el departamento administrativo, mejora en la organización y 3) Mejora en la USICAMM, donde se destacan aspectos como avisar con tiempo, empatía en USICAMM, mover fechas de examen y no cometer errores en la convocatoria.

Figura 4

Precategorías que son parte de la categoría Cambio educativo.



Discusión de resultados

Enseguida se realiza la discusión de las cuatro categorías resultantes, es decir, sobre el estrés en el examen de admisión a la docencia en estudiantes de octavo semestre de la Universidad Pedagógica de Durango.

Dentro de la categoría Estresores, los estudiantes y docentes mencionan cuales son los estímulos, condiciones o situaciones del proceso de examen de admisión a la docencia que les genera estrés.

Hablan de los estresores en los siguientes términos:

“Para mí así para mí lo estresante ha sido el papeleo ya que corrían rumores de que si no lo llevábamos de dicha manera los documentos te iban a rechazar Entonces vas con ese nerviosismo de que te rechacen”. (AL6)

“Para mí que es más estresante que el papeleo son los resultados del examen de admisión ya que se nos ha dicho en muchísimas ocasiones que tenemos que prepararnos y estudiar mucho porque tenemos que quedar en los mil primeros ya que si no, no vamos a conseguir ninguna vacante o interinato; de modo que esto desencadena otras cosas nos matamos estudiando no estamos poniendo atención en clases ni a nuestra graduación, Así que estamos dedicando todo nuestro tiempo al estudio para poder pasar el examen, Entonces esto es lo más estresante tenemos que esforzar para poder ser parte de ese selecto grupo, de los más altos de los resultados genera mucha presión”. (AL4)

“La parte más estresante es recordar autores, recordar textos y recordar cuestiones normativas. Pero después de que he platicado con mis ex estudiantes después del examen lo que más les genera estrés son los casos que tienen qué tienen que resolver”. (DOCI)

Por su parte Lazarus y Folkman (1986), expone que “un estímulo es estresante cuando produce una conducta o respuesta fisiológica estresada y una respuesta se considera estresada cuando está producida por una demanda, un daño, una amenaza o una carga” (p. 12).

Sarason (1984), dice que

Si el estrés se ve desde una perspectiva cognitiva como un llamado a la acción instigado por las evaluaciones de propiedades de las situaciones y disposiciones personales, entonces la ansiedad puede ser vista como una preocupación por sí mismo sobre la incapacidad de responder adecuadamente a la llamada. La persona ansiosa por los exámenes experimenta preocupación por sí mismo, inseguridad y dudas sobre sí mismo en situaciones evaluativas (p. 936)

En cuanto al estrés académico, Barraza (2005), expone que “es aquel que padecen los estudiantes de educación media superior y superior y que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades a desarrollar en el ámbito escolar” (p. 16).

De modo que los estresores que los estudiantes identifican son las demandas del proceso de admisión las cuales conllevan a un exceso de trabajos finales en la universidad, más aparte tener que estudiar mucha información para el examen de admisión a la docencia, sin embargo, es un proceso que también lo toman interesante o retador.

Dentro de la categoría Síntomas, los estudiantes mencionan lo que sienten o experimentan durante el proceso de examen de admisión a la docencia y que indicó una enfermedad o afección.

“El estrés que me está ocasionando esto es no poder organizarme y dejar todo al último lo cual genera aún más estrés y aparte de afectarme en lo emocional y en lo personal está afectando mi físico, se me está empezando a caer el cabello, de los nervios me tiembla el cuerpo, bajo y subo de peso y por todo esto conlleva tener depresión y ansiedad. De modo que de mi estómago he sufrido de gastritis y colitis y fuertes dolores de cabeza”. (AL7)

“Les afecta en que están muy estresados, están muy ansiosos los noto más tensos, las relaciones en el salón son un poquito más difíciles de llevar porque están con esta tensión, aparte no ponen atención en clases, no se concentran ya que se tienen que salir de clase para hacer dicho proceso”. (DOC2)

“Me ha afectado pensar que si no paso el examen de admisión voy a hacer una fracasada o voy a hacer una mantenida en mi casa”. (AL1)

Briones et al. (2023), dice que

El estrés afecta a los estudiantes... se presentan de diversas formas como ansiedad, aislamiento, que cuando se encuentran en esta situación, los adolescentes muestran poco interés por estudiar, agotamiento, miedo, culpa, miedo al fracaso, Sobre todo de cara al examen de transformación que realizarán en los próximos meses porque esto definirá su futuro profesional (p. 1224)

En cuanto a la etapa final del estrés, Jaramillo (2024), menciona que

La fatiga, la ansiedad y la depresión pueden manifestarse tanto individual como colectivamente. La fatiga persiste incluso después del descanso y se manifiesta junto con irritabilidad, ira y tensión. La ansiedad se arraiga y puede surgir en situaciones que antes no provocaban incomodidad. Por otro lado, en la depresión, se experimenta una falta de motivación para realizar cualquier actividad y se tienen pensamientos pesimistas sobre uno mismo. (p. 15)

Por su parte Lazarus y Folkman (1986), dicen que

Una persona que no se pone enferma como el resultado único de agentes nocivos en el medio ambiente (por ejemplo, las bacterias y los virus están siempre presentes), sino como

resultado de ser sensible a la acción de estos agentes, es la relación organismo-ambiente la que determina la condición de enfermar (p.14)

Dentro de la categoría Acciones de Afrontamiento, los estudiantes y docentes mencionan cómo hacen frente a las demandas externas para restaurar el equilibrio sistémico.

Hablan de las estrategias de afrontamiento en los siguientes términos:

“No soy bueno manejando el estrés pero trato de desestresarme escuchando música y escribir mis propias canciones, Y saco a pasear a mi perro y no enfocarme solamente en el examen Y desahogarme con mis amigos, También practico ejercicios de respiración”. (AL4)

“A mí me funciona recibir apoyo y empatía por parte de mis compañeros, Hacer equipos y distraerme me ayuda a volverme a concentrar”. (AL7)

“A mí me desestresa conectar con la naturaleza, me siento muy tranquilo y en paz, caminar y escuchar y observar a la naturaleza me ayuda. Y no forzar tanto el estudio sino querer estudiar ya que al forzar algo no sale adecuadamente. También me alejo de las redes sociales ya que me atrae muchas cosas negativas, tanto en TikTok como en Facebook hablan sobre el proceso de admisión y alejarme me quita ansiedad, me quita estrés y me relaja”. (AL9)

Lazarus y Folkman (1986), dicen que “el afrontamiento es el proceso a través del cual el individuo maneja las demandas de la relación individuo-ambiente que evalúa como estresantes y las emociones que esto genera” (p. 16)

En cuanto a las estrategias de afrontamiento del estrés de examen Barraza y Acosta (2007), mencionan que

Las estrategias de afrontamiento con mayor presencia son: volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen, esforzarse por mantener la calma como respiración o concentración profunda y platicar con los compañeros sobre el examen, la materia o el maestro (p. 27).

Por su parte, al hablar de la música como factor de resiliencia, Rodríguez et al. (2018), expone que “es agente nivelador, modulador de las ideas y emociones de los estudiantes, al favorecer la estabilización o reducción de niveles de estrés cognitivo-conductual y de aprendizaje para el afrontamiento positivo ante tareas y situaciones estresantes como pruebas y exámenes” (p. 55).

Dentro de la categoría Cambio Educativo, aportación significativa en el estudio sobre el estrés de examen, los estudiantes y docentes mencionan sus puntos de vista en torno a tres factores promotores del estrés: los propios docentes, la Universidad Pedagógica de Durango y la USICAMM, donde podrían mejorar sus formas y procesos para sobrellevar la etapa de admisión a la docencia, pudiendo así reducir los niveles de estrés en los aspirantes al concurso.

Dichos puntos de vista se escuchan así:

“Tienen que mejorar en la organización. Conuerdo con la mala organización ya que muchos teníamos dudas en el proceso de admisión y no había quien nos resolviera esas dudas, no había personal suficiente para que se agilizará la entrega de los documentos que necesitábamos. Y que los maestros se organizaran de una mejor manera al encargar los proyectos, ya que ellos saben a lo que nos enfrentamos y aun así nos piden todo al último” (AL2)

“Que los procesos en USICAMM fueran más limpios, que dieran a conocer la lista de prelación con un año de anticipación, por otro lado que la gente de USICAMM haya vivido los procesos porque si no ponemos gente que lo sepa y que lo haya vivido, que lo haya superado que con lágrimas en los ojos, haya recibido un buen lugar o un mal lugar pues USICAMM va a ser prácticas muy alejadas de esa realidad”. (DOC1)

“Para salir junto con los de la normal nos quitaron un semestre lo que resultó que se juntaran las prácticas y la tesis junto con todas nuestras clases. Modo que afectó también en los tiempos para el estudio al examen de admisión. Definitivamente tienen que mejorar en la organización.” (AL8)

Por su parte García (2024) menciona que

El control va, en el caso de ingreso a través de USICAMM, desde el mal funcionamiento de la plataforma, hasta el no recibir documentación que el mismo organismo emite o, “retener o esconder” plazas docentes, con mejores condiciones (mayor número de horas) para recomendados. Cuestión similar pasa con las autoridades educativas oficiales, que no reportan las horas vacantes que existen en sus instituciones a cargo, con la finalidad de beneficiar a ciertos docentes. El control y la opacidad en la información de las vacantes, tan caótico y poco sistemático (p. 65)

Por su parte Fullan (2002), menciona que

Las escuelas deben radicalmente reestructurar sus relaciones con el entorno. Las fronteras entre las escuelas y el exterior deben ser transparentes y permeables tanto como puedan hacer los profesores en esta dirección. (p. 12). En cuanto a la comprensión empática maestro-alumno Fullan y Hargreaves (1999), expone que: Significa comprender al alumno simplemente sin evaluarlo ni juzgarlo; comprenderlo desde su propio punto de vista y no a partir de la opinión del maestro (p. 47)

Por su parte Deming (1986), menciona que

La creación de equipos requiere un enfoque diferente de las prácticas de trabajo y puede dar lugar a cambios en las estructuras y los procesos, lo que puede ser una experiencia aterradora para una organización. Tales experiencias y disgustos por los cambios son más que compensados en los beneficios que probablemente se deriven del trabajo en equipo (p. 23)

Conclusiones

Los estresores más mencionados por los estudiantes y los docentes fueron: la papelería que tienen que entregar, el tiempo que les dan para entregarla, junto con ello el hecho de tener que entregar todos los trabajos finales, junto con su tesis y estudiar para el examen de admisión (sobrecarga de trabajo), y por último el estrés de no saber que resultados tendrán y si pasaran o no dicha prueba de habilidades y conocimientos.

Entre los síntomas más frecuentes se encontraron dolor de cabeza, dolor de espalda, acné, gastritis y colitis; la salud mental también se ve afectada por la ansiedad, miedos y depresión. En su comportamiento se observa que son más unidos, buscan ayuda con sus mismos maestros y trabajan en equipo.

Las estrategias de afrontamiento que son más utilizadas por los estudiantes son escuchar música, salir con familiares y amigos y tener un apoyo emocional con quien platicar. Aparte de esto les funciona meditar, conectar con la naturaleza, y hacer ejercicios de meditación

Dentro de la categoría Cambio Educativo, esta investigación revela importantes áreas de mejora en el proceso de admisión a la docencia, tanto en la Universidad Pedagógica de Durango (UPD), como en el sistema administrado por la USICAMM. Los testimonios de estudiantes y docentes destacan varios desafíos que contribuyen significativamente al estrés durante este

proceso. Han mencionado la falta de organización y el insuficiente apoyo durante el proceso de admisión, lo cual se traduce en altos niveles de ansiedad y estrés. La falta de personal adecuado para resolver dudas y agilizar la entrega de documentos es un claro indicativo de las ineficiencias administrativas que deben abordarse. Esta situación refleja una necesidad urgente de mejorar la gestión y la comunicación dentro de la UPD y la USICAMM para garantizar que los aspirantes reciban el apoyo necesario durante todo el proceso.

Además, sugieren que la USICAMM necesita mayor transparencia y que el personal encargado de los procesos de admisión debería tener experiencia directa con estos procedimientos. Esto garantizaría prácticas más empáticas y alineadas con la realidad de los aspirantes, ayudando a reducir el estrés y la incertidumbre. En México, este tipo de mejora es crucial para avanzar hacia un sistema de admisión más justo y eficiente, que no solo evalúe a los candidatos de manera equitativa, sino que también les brinde el soporte necesario para superar los desafíos administrativos y emocionales.

Otro punto crítico: la sobrecarga de trabajo académico y la falta de coordinación en la programación de prácticas, tesis y clases. Esta combinación de responsabilidades académicas con la preparación para el examen de admisión exacerba el estrés de los estudiantes, quienes se encuentran sin el tiempo adecuado para estudiar y prepararse efectivamente para el examen.

Esta investigación aporta valiosas recomendaciones para la mejora de los procesos de admisión en la USICAMM y la UPD. Abordar las ineficiencias administrativas, promover la transparencia y la empatía, y reorganizar las responsabilidades académicas puede reducir significativamente el estrés en los aspirantes a la docencia. Estos cambios no solo mejorarían la experiencia de los estudiantes, sino que también fortalecerían la calidad y equidad del sistema educativo en México.

Esta investigación no solo pone de manifiesto la presencia de estrés significativo entre los aspirantes a la docencia, sino que también ofrece una base para futuras intervenciones y políticas que puedan contribuir a un entorno de examen más favorable y menos estresante para los estudiantes.

Referencias

- Álvarez Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós ecuador
- Barraza Macías, A., y Acosta Chávez, M. (2007). El estrés del examen en educación media superior. Caso: Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango. *Innovación Educativa*, 7(37), 17-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420820003>
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico en los estudiantes de educación media superior. *Investigación Educativa Duranguense*, (4), 2. [file:///C:/Users/52618/Downloads/Dialnet- CaracteristicasDelEstresAcademicoEnLosEstudiantesDeEdu-2880918%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/52618/Downloads/Dialnet- CaracteristicasDelEstresAcademicoEnLosEstudiantesDeEdu-2880918%20(1).pdf)
- Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en estudiantes de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 1. <file:///C:/Users/52618/Downloads/Dialnet- EstresAcademicoYBurnoutEstudiantilAnalisisDeSuRela-3265008.pdf>
- Briones, M. A., Núñez-Morales, D., y Ullaguari-Garcés, L. (2023). Estrés académico ocasionado por el examen transformar en estudiantes de tercero de bachillerato de jornada matutina de la Unidad Educativa Ambato. *Revista UNIANDES de Ciencias de la Salud*, 6(1), 1223-1233. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/RUCSALUD/article/view/2673/3567>
- Cuevas, Y. (2021). Sistema de carrera docente 2019 en México para maestros de educación primaria: Cambios, continuidades y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 475-502. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n89/1405-6666-rmie-26-89-475.pdf>
- Delgado, M. J. N., y Marquez, M. E. M. (2024). *El control de la ansiedad y el estrés ante los exámenes* (9º Edición).
- Deming, W. E. (2018). *Out of the Crisis*, reissue. MIT press. <https://books.google.es/books?hl=esylr=yid=RTNwDwAAQBAJyoi=fnidyg=PR7ydyq=Deming,+Out+of+the+Crisisyots=V2mVk3A9U0ysig=Qjin09RvApE8hgQeqvB8LigmOfQ#v=onepageyq=Deming%2C%20Out%20of%20the%20Crisisyf=falsehttps://contenidosdigitales.uned.es/fez/view/intecca:GICCU-661d124935a41c9c8395e415>

- Flick U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. México: SEP.
<https://biblioteca.multiversidadreal.com/BB/Biblio/Michael%20Fullan%20y%20Andy%20Hargreaves/La%20escuela%20que%20queremos%20%281794%29/La%20escuela%20que%20queremos%20-%20Michael%20Fullan%20y%20Andy%20Hargreaves.pdf>
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1).
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19173/18664>
- García, J. R. C. (2024). Representaciones sociales de docentes del Estado de México sobre el ingreso al servicio educativo. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 9(1), 42-69.
<https://revistas.uam.es/reps/article/view/17805/16613>
- Jaramillo, M. A. (2024). Trabajo de suficiencia profesional para optar el título de licenciado en psicología.
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/15283/Programa_Jaramillo_Hernandez_Mauricio.pdf?sequence=1
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*.
- Miranda Cozo, J. R. y Santamaria Heredia, M. A. (2019). Estrés académico y ansiedad frente a los simulacros tipo exámenes de admisión de los estudiantes de un centro pre-universitario en
 ate vitarte–lima, 2019.
<https://repositorio.utelesup.edu.pe/bitstream/UTELESUP/900/1/MIRANDA%20COZO%20JHONEL%20ROBERTS-SANTAMARIA%20HEREDIA%20MANUEL.pdf>
- Peña, A. Q. (1998). Estrés y afrontamiento del estrés frente al examen en educación superior: ¿ un estilo o un proceso?. *Revista de investigación en Psicología*, 1(2), 113-133.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8176484>
- Rodríguez, S. F., Terrón, A. M., Caballero, P. D. F., y Olivencia, J. J. L. (2018). Recuperación del estrés de examen a través de la audición de música. *In Pedagogía en Artes y Diversidad* (pp. 41-57). Egregius ediciones.
<https://books.google.es/books?hl=esylr=yid=Mn9xDwAAQBAJyoi=fndypg=PA41ydq=e>

str%C3%A9s+de+examen+yots=RqHiz1ODMqysig=U5crt3vnzTqVMINSR-
nNQPDIW6c#v=onepageyq=estr%C3%A9s%20de%20examenyf=false

Sánchez, L. M., y González, E. O. L. (2022). Inserción a la carrera docente en México, voces de egresadas normalistas. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1487-e1487. https://rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/1487/1687

Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: reactions to tests. *Journal of personality and social psychology*, 46(4), 929. <https://psycnet.apa.org/record/1984-22217-001>

SEED (2024). Convocatoria del proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2024-205. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2024-2025/ad_basica/convocatoria/Basica_AB-10.pdf

SEP (2024). Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2024-2025/compilacion/EB/Acuerdo_Admission_EB.pdf

USICAMM (2024). Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros. <http://usicamm.sep.gob.mx/>

Yin R. K. (1981). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. *SAGE Publications*

CAPÍTULO 3. Percepciones docentes en relación con la integración de estrategias para desarrollar la inteligencia emocional

Ana Luz Salais Escobedo

anitalais11@outlook.com

Alejandra Méndez Zúñiga

ale.mendez.zu@gmail.com

Zaret Jazmín Hernández Soto

hernandezsotozaret@gmail.com

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo principal explorar las percepciones y experiencias de los docentes en relación con la integración de actividades y estrategias para desarrollar la inteligencia emocional en niños de 5to grado de las escuelas primarias José María Morelos y Prof. Benjamín Gurrola Carrera.

Para la realización de este estudio fenomenológico se analizaron cuatro entrevistas a docentes de educación primaria y de apoyo; dos grupos focales a alumnos de quinto grado de educación primaria pertenecientes a las zonas escolares No. 1 y No. 15, del Sector 15 y 13 respectivamente; las cuales forman parte del sistema federal y se encuentran inmersas dentro de la ciudad capital Victoria de Durango.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante la herramienta Atlas.ti. Los hallazgos de la investigación muestran que son tres los rubros que los docentes implementan en sus prácticas para desarrollar la inteligencia emocional en sus alumnos: 1) Percepción y expresión de la emoción, donde aparecen las estrategia para identificar las emociones, reconocer emociones y su expresión; 2) Estrategias emocionales, donde se destacan las estrategias y los recursos para implementarlas, así como estrategias, dibujos, escritura y evaluación; y 3) Regulación emocional, donde aparecen algunas actividades o dinámicas que los docentes emplean, como lo son: respiración, reflexión, empatía, dialogo y establecer acuerdos.

Palabras clave: *percepción, inteligencia emocional, educación primaria*

Abstrac

The main objective of this study is to explore the perceptions and experiences of teachers in relation to the integration of activities and strategies to develop emotional intelligence in 5th grade children from the José María Morelos and Prof. Benjamín Gurrola Carrera primary schools.

To carry out this phenomenological study, four interviews with primary and support education teachers were analyzed; two focus groups with fifth grade students of primary education belonging to school zones No. 1 and No. 15, from Sector 15 and 13 respectively; which are part of the federal system and are located within the capital city of Victoria de Durango.

The data analysis was carried out using the Atlas.ti. The research findings show that there are three areas that teachers implement in their practices to develop emotional intelligence in their students: 1) Perception and expression of emotion, where strategies appear to identify emotions, recognize emotions and their expression; 2) Emotional strategies, where the strategies and resources to implement them are highlighted, as well as strategies, drawings, writing and evaluation; and 3) Emotional regulation, where some activities or dynamics that teachers use appear, such as: breathing, reflection, empathy, dialogue and establishing agreements.

Keyword: *perception, emotional intelligence, primary education*

Introducción

El desarrollo emocional en la infancia es un proceso complejo que abarca una amplia gama de experiencias, interacciones y aprendizajes que moldean la forma en que los niños comprenden y gestionan sus emociones en la vida diaria. Las habilidades emocionales que se adquieren durante ésta, influyen significativamente tanto en las relaciones sociales como en lo cognitivo. En los últimos años, ha surgido un creciente interés por integrar la inteligencia emocional en el ámbito educativo, marcando una tendencia de integración al currículo desde los primeros grados de educación primaria, reconociendo que establecer una base sólida de inteligencia emocional desde una edad temprana puede tener efectos positivos, proporcionando a los niños las herramientas necesarias para establecer relaciones saludables para una convivencia más efectiva.

A primera vista, pareciera de poca importancia la inteligencia emocional, pero en los últimos años los estudios científicos demuestran que una persona con inteligencia emocional exhibe una serie de características y habilidades que le permiten comprender, gestionar y utilizar eficazmente sus propias emociones y las de los demás, especialmente en el ámbito educativo donde forman personas para el presente y futuro de la sociedad (Puertas-Zurita et al., 2020 como se citó en Sulay et al., 2023).

Un enfoque pedagógico que considera las emociones ayuda a crear un ambiente de aula positivo, donde los alumnos se sientan seguros, valorados y motivados. Derivado de lo anterior, es crucial destacar la importancia del docente en su práctica pedagógica, ya que su labor y desempeño exige un alto nivel de susceptibilidad a las emociones propias y de sus estudiantes, demandando así una óptima calidad de las relaciones interpersonales que se desarrollan al interior de la institución educativa (García y Marín, 2021 como se citó en Sulay et al., 2023).

Dentro del marco curricular actual, la educación estética se entiende como una dimensión didáctica, metodológica y pedagógica que ofrece a las y los estudiantes la posibilidad de crear relaciones con el mundo que atiende los aspectos reflexivos y emocionales, refiriéndose a un conjunto de procesos que se pueden poner en juego en relación con diversos objetos y sucesos. Entre ellos se puede destacar la percepción, el desarrollo y regulación emocional, la empatía y afrontar conflictos. La estética presenta a las y los docentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como herramientas didácticas, demostrando que genera lazos profundos de cohesión social, potenciando el desarrollo emocional. Dentro de los principales puntos del propósito del campo formativo de lo humano y lo comunitario, se pretende que las y los estudiantes identifiquen, comprendan y regulen sus emociones como aspecto fundamental de su bienestar, intervengan en la resolución de conflictos en situaciones cotidianas y problemas que se les presentan en su contexto social y natural gestionando sus emociones, utilicen el diálogo como una herramienta de comunicación, así como también construyan ambientes de convivencia sana y pacífica (SEP, 2022). En este sentido, la inteligencia emocional (IE) es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues no se limita únicamente al aspecto cognitivo, sino que también aborda la dimensión emocional y social de los estudiantes (Cejudo y López, 2017). Esta comprensión integral de la IE se ha vuelto fundamental, ya que se ha demostrado que no solo contribuye al desarrollo académico, sino que también promueve un bienestar general y de éxito en la vida futura de los estudiantes.

Sin embargo, es importante destacar que la percepción y comprensión de la inteligencia emocional por parte de los docentes puede variar significativamente. Esta variabilidad puede influir directamente en la forma en que los docentes incorporan la IE en sus prácticas educativas diarias, pues algunos docentes pueden entender y valorar plenamente la importancia de la IE, integrándola de manera efectiva en su enseñanza y creando un ambiente emocionalmente enriquecedor en el aula, mientras que otros pueden subestimar su relevancia o enfrentar dificultades para comprender cómo aplicarla de manera efectiva en su trabajo diario (Casassus, 2007 cómo se citó en Costa et al., 2021). Esta diversidad de percepciones y comprensiones entre los docentes, es un factor crítico a considerar, ya que puede afectar directamente la capacidad de los educadores para maximizar el impacto de la inteligencia emocional en el desarrollo integral de los estudiantes. Por lo tanto, es esencial explorar en detalle cómo los docentes perciben la IE, así como identificar los factores que influyen en estas percepciones. Este análisis más profundo puede proporcionar información valiosa que permita desarrollar estrategias efectivas, así como mejorar la integración de la IE en el currículo y las prácticas educativas cotidianas, lo que a su vez beneficiará el bienestar y el éxito académico de los estudiantes.

La definición del objeto de estudio se centra en la percepción y comprensión de la inteligencia emocional por parte de los docentes en su práctica educativa. Se busca comprender cómo los docentes interpretan y valoran la importancia de la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo estas percepciones influyen en sus decisiones y acciones dentro del aula.

Para abordar este problema, es necesario investigar en profundidad varios aspectos; en primer lugar, es importante comprender cómo los docentes conceptualizan la inteligencia emocional y qué importancia le atribuyen en comparación con otros aspectos del desarrollo estudiantil. Además, es esencial explorar cómo los docentes integran la inteligencia emocional en su práctica educativa cotidiana, lo que incluye analizar las estrategias y actividades que utilizan para fomentar el desarrollo emocional de sus estudiantes, así como los desafíos que enfrentan al intentar hacerlo.

Finalmente, es fundamental investigar el impacto que tienen estas percepciones y prácticas en el desarrollo integral de los estudiantes, pues implica examinar cómo la integración de la

inteligencia emocional en la enseñanza afecta el bienestar emocional y el rendimiento académico de los alumnos, así como la equidad educativa en términos de acceso y éxito.

En resumen, el problema de estudio busca comprender en profundidad cómo la percepción y comprensión de la inteligencia emocional por parte de los docentes influye en su práctica educativa y en el desarrollo emocional de los estudiantes. La investigación sobre la percepción y comprensión de la inteligencia emocional por parte de los docentes y su impacto en la práctica educativa es fundamental por varias razones: a) identificar áreas en las que la formación y el desarrollo profesional del profesorado pueden ser fortalecidos; b) proporcionar información valiosa sobre las estrategias y enfoques más efectivos para promover habilidades como la autoconciencia, la autorregulación emocional y la empatía; c) ayudar a adaptar la enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes, creando un ambiente de aprendizaje más inclusivo y receptivo; y d) las habilidades emocionales son cada vez más valoradas en el ámbito laboral y en la vida en general. Una educación que integre la inteligencia emocional puede ayudar a preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real, fomentando su capacidad para gestionar el estrés, resolver conflictos y trabajar de manera colaborativa.

Como antecedentes investigativos de la inteligencia emocional se encontró que se ha estudiado su aplicación en la educación infantil para el desarrollo académico, personal y social del niño, evidenciando por parte de los docentes la inclusión de la educación emocional en el aula con mayor efectividad, demostrando la necesidad de crecimiento y desarrollo en el tema (Mata, 2021), diferentes significativas en las dimensiones de la misma, en adolescentes que manifiestan un uso problemático del dispositivo móvil (ciberacoso) (Jorquera, 2021), como brindar desde ella, herramientas que contribuyan al desarrollo de competencias comunicativas para abordar la comprensión lectora (Ojeda, 2021), la relación de la inteligencia emocional y comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de primaria (Ramos, 2023), la relación que existe entre las estrategias pedagógicas basadas en la Inteligencia Emocional y el desarrollo de competencias de aprendizaje en el grado preescolar para identificar la incidencia de emociones en el aprendizaje (Castro, 2021), la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, siendo posible que no se esté ofreciendo el servicio escolar idóneo para que los educandos puedan llevar una vida emocionalmente estable (Torres, 2022; Camas, 2021), la relación entre inteligencia emocional y rendimiento escolar en estudiantes de Nivel Primaria (Rivas, 2022), la relación entre inteligencia emocional y estrés académico (Vargas, 2022; Herrera, 2022), comparar en función del

género, los niveles de inteligencia emocional del alumnado de 5to. básico (Godoy y Sánchez, 2021), la relación entre Inteligencia emocional y Aprendizaje significativo en estudiantes de primaria (Borda y Pérez, 2022), la relación que existe entre inteligencia emocional y adaptación escolar en estudiantes de primaria (Villavivencio, 2024), y la relación que tiene con el nivel de desarrollo social en alumnos de quinto grado de primaria, mismo que indica que la inteligencia en las emociones son aprendidos socialmente, siendo el colegio un componente esencial, sincronizando con sus pares el desarrollo y entendimiento emocional así como la asertividad, por lo que se hace necesario una formación adecuada, sin embargo no es tema puntual del colegio (Huaman, 2021).

La relación entre inteligencia y emoción es un tema controvertido y de constante estudio tanto a nivel social como científico (Mayer,2002). En 1990, Peter Salovey y Jhon Mayer reunieron literatura psicológica existente sobre las contribuciones generales de emoción y las emociones de personalidad, sintetizando los dos términos para su integración y proponer el primer concepto formal sobre Inteligencia Emocional, brindando un marco interesante sobre las diferencias individuales en la capacidad de procesar y adoptar información emocional.

Se dice que poseer inteligencia emocional, facilita o asegura la armonía física, mental y social; permitiendo progresar y sentir bienestar (Golemán, 1995). La IE surgió como una capacidad de procesar información emocional, como una forma de inteligencia, y a pesar de constituir un campo de investigación en constante desarrollo, se enfrenta a la tarea de un contexto marcado por la confusión (Salovey y Mayer,1990).

Las raíces distales de la IE se remontan a la inteligencia social del Psicólogo y precursor Edward Thorndike (1920), quien la definió como la capacidad para comprender y dirigir a las personas para actuar sabiamente en las relaciones humanas. Derivado de lo anterior, se deduce que la inteligencia emocional, es la habilidad para que las personas se relacionen favorablemente y efectivamente en el entorno que los rodea. Se puede decir que este tipo de inteligencia es la capacidad para potenciar y optimizar al máximo las relaciones interpersonales, siendo útiles para tener éxito en la vida.

El origen más próximo de la IE descansa sobre el trabajo de Gardner (1983), acerca de las inteligencias múltiples, donde plantea que las personas tenemos siete tipos de inteligencia que nos relacionan con el mundo.

Como término, la inteligencia emocional apareció varias veces en la literatura (Greenspan, 1989; Leuner, 1966; Payne, 1986 cómo se citó en Pineda-Galán, 2012) antes de que el primer modelo y la primera definición formales fueran introducidos por Salovey y Mayer (1990). Estos investigadores también llevaron a cabo los primeros estudios empíricos relevantes (Mayer et al., 1990). El influyente libro de Goleman (1995a) popularizó el constructo e influyó fuertemente en la mayoría de las conceptualizaciones posteriores de la IE.

Mayer y Salovey (1993) argumentan que la IE representa mecanismos únicos que podrían ser la base del procesamiento de la información afectiva. Al hacerlo, también sostiene que la IE no debe considerarse como una colección de rasgos de personalidad y talentos socialmente deseados, sino como una inteligencia que mejora el tratamiento de cierto tipo de información.

La Inteligencia emocional tiene que ver con el manejo de las emociones que son cruciales para la supervivencia, puesto que permiten responder espontáneamente ante cualquier situación. Salovey y Mayer (1997), acuñaron la siguiente definición

La inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para comprender la emoción empleando el conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual (p. 10).

En la definición anterior, los citados autores, identifican cuatro habilidades como elementos de la competencia emocional:

- a) Reconocer las propias emociones, es decir, poder hacer una apreciación y dar nombre a las propias emociones. Sólo la persona que sabe por qué siente y cómo se siente puede manejar sus emociones, moderarlas y ordenarlas de manera consciente;
- b) Saber manejar las propias emociones: aunque las emociones (miedo, tristeza, ira,...) no se pueden desconectar o evitar, la persona tiene capacidad para conducir, controlar y manejar las reacciones emocionales, sustituyendo el comportamiento congénito primario por formas de comportamiento aprendidas y sociales, como el flirteo o la ironía;
- c) Utilizar el potencial existente: el Coeficiente intelectual (CI) elevado por sí solo no es suficiente para obtener buenos resultados escolares o sociales, también son necesarias

otras buenas cualidades, como perseverancia, motivación, ser capaz de sobreponerse a las frustraciones o fracasos, tener confianza en uno mismo; y

- d) Saber ponerse en el lugar de los demás: la comunicación emocional no necesita verbalizaciones, es una predisposición a escuchar, comprender pensamientos y sentimientos del otro y por último, crear relaciones sociales o facilidad de establecer relaciones interpersonales. La relación satisfactoria con los demás, depende de nuestra capacidad de crear y cultivar las relaciones, de resolver los conflictos personales y de captar los estados de ánimo del otro (Mayer y Salovey, 1997).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) cuando define la salud mental, tiene en cuenta el componente emocional y reconoce la habilidad para desarrollarlo, derivado de esto, la Inteligencia Emocional (IE) es la capacidad de reconocer entender y manejar nuestras propias emociones, así como entender e influir en las emociones de los demás (Mayer y Salovey, 1997; Berrios et al., 2006) es decir, tomar conciencia de las emociones involucradas en nuestras conductas y como afectan de manera tanto personal como en otras personas.

Algunos estudios (Shemueli et al, 2012; Nespereira, 2017; Vargas, 2022; Herrera, 2022) han revelado que la adaptación al estrés depende en buena parte de la capacidad para atender, discriminar y regular sentimientos. Por otro lado, cuanto más elevada es la inteligencia emocional de las personas, mayor es su capacidad para realizar comportamientos adaptativos para realizar tareas y mejorar su percepción sobre la calidad de vida.

En el modelo teórico de las cuatro ramas, propuesto por Mayer y Salovey (1997), los autores definen la IE como un conjunto de habilidades emocionales que se pueden dividir en cuatro clases, facetas, o (en su terminología) ramas. Estas cuatro clases de emociones relacionadas con las habilidades se organizan desde las más básicas hasta las de mayor nivel, así como también dentro de cada rama, se describen cuatro habilidades representativas que difieren en sus antecedentes de desarrollo.

La primera rama denominada percepción, evaluación y expresión de la emoción, implica la recepción y el reconocimiento de información emocional y comprende los aspectos más básicos de las habilidades relacionadas con las emociones. Estos componentes van desde la capacidad de identificar emociones en uno mismo a la capacidad de discriminar entre emociones. Estos procesos

básicos de entrada son condiciones previas necesarias para el procesamiento posterior de información emocional para resolver problemas (Mayer et al., 2001).

La segunda rama llamada Facilitación emocional del pensamiento describe el uso de las emociones para mejorar el razonamiento, y propone varios eventos emocionales que ayudan en el procesamiento intelectual; bajo esta rama se incluyen emociones que dirigen la atención hacia diferentes estados de ánimo que pueden facilitar diferentes formas de razonamiento.

La tercera rama concebida como Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional, implica procesos cognitivos de emociones y comprende cuatro habilidades representativas que involucran interpretación abstracta y razonamiento sobre las emociones. Estos componentes van desde la capacidad de etiquetar las emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones mismas, hasta la capacidad de reconocer las posibles transmisiones entre las emociones.

La cuarta rama nombrada Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual, se refiere a la capacidad de administrar emociones en uno mismo y en los demás, con el fin de mejorar el crecimiento emocional e intelectual. Esta habilidad comprende las habilidades más avanzadas, que van desde la capacidad de permanecer abierto a los sentimientos, tanto agradables como desagradables, a la capacidad de manejar las emociones en uno mismo y en los demás mejorando las emociones agradables y moderando las negativas. Esta rama representa una interfaz de muchos factores que incluyen factores motivacionales, emocionales y cognitivos que deben reconocerse y equilibrarse para manejar y enfrentar los sentimientos con éxito (Mayer, 2001; Mayer et al., 2001).

El desarrollo de la inteligencia emocional en el contexto educativo es un aspecto crucial para el bienestar integral y éxito académico de los estudiantes, por lo que este estudio se centra en comprender como los docentes de estas instituciones abordan el desarrollo de la inteligencia emocional en sus prácticas pedagógicas.

Por lo anterior, el presente estudio fenomenológico, interpreta las percepciones que tienen los docentes en relación con la integración de estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y tiene como objetivo principal explorar cuáles son las percepciones y experiencias de los docentes en relación con la integración de actividades y estrategias para desarrollar la inteligencia emocional

en niños de 5to grado de las escuelas primarias José María Morelos y Prof. Benjamín Gurrola Carrera.

Metodología

Al pretender conocer e identificar las practicas pedagógicas que implementan los docentes para desarrollar la inteligencia emocional en sus alumnos dentro del aula, la presente investigación tiene un enfoque cualitativo, dentro de la cual se utilizó el método fenomenológico (Cresswell, 1998 cómo se citó en Álvarez-Gayou,2009).

Las técnicas empleadas para esta investigación son la entrevista, que según Kvale (1996), su propósito es obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos, aplicándose un total de cuatro entrevistas, específicamente a tres docentes de quinto grado y a una maestra de educación especial que se encuentra implementando un proyecto de manera colaborativa con una de las docentes; y como segunda opción el grupo focal, el cual tiene como propósito propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un objeto de investigación, en un tiempo determinado, cuyo interés consiste en la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo (sÁlvarez Gayou, 2003), realizando para fines de esta investigación dos grupos focales con alumnos de quinto grado de educación primaria.

Los participantes considerados en este estudio fueron ocho niños de quinto grado, la maestra titular del grupo de 5° “A” y la maestra de Educación Especial de la Escuela Primaria José María Morelos pertenecientes a la zona escolar No. 1, del Sector Educativo No. 15; y ocho niños de 5° grado de las secciones “A” y “B”, las dos maestras titulares de los grupos de la escuela primaria Profr. Benjamín Gurrola Carrera, perteneciente a la zona escolar No 110, del Sector Educativo No. 13, ambas pertenecientes al sistema federal y ubicadas dentro de la Ciudad Victoria de Durango.

El instrumento utilizado para la entrevista fue un guion compuesto por once preguntas que iniciaron con la idea de conocer la importancia que los docentes consideran que tiene que los niños identifiquen y expresen sus emociones de manera asertiva, así como los beneficios que consideran que tiene incorporar el desarrollo emocional en su práctica educativa. Enseguida, las preguntas hacen énfasis en las actividades o dinámicas que los docentes implementan para que los niños expresen e identifiquen sus emociones, fortalezcan o desarrollen la regulación emocional, promover la empatía y la colaboración en equipo; que recursos utiliza para aplicar esas prácticas.

Además, se cuestionó a los docentes sobre la forma en que resuelven los conflictos presentados en los niños, tanto dentro como fuera del aula, así como también la forma en que integran las emociones en el proceso de aprendizaje, orientándolos a reflexionar sobre el origen de las emociones que experimentan. Por otro lado, el guion para el grupo focal constó de seis preguntas enfocadas en cuestionar a los niños la importancia que consideran que tiene que identifiquen y expresen sus emociones de manera asertiva; las siguientes preguntas se enfocaron en las actividades que sus maestras utilizan para expresar sus emociones de manera saludable y la empatía; así como también preguntas como: ¿Qué materiales utilizan para trabajar sus emociones?, ¿Cómo resuelve su maestra los conflictos que surgen dentro del aula? y ¿Cómo les ayuda su maestra a reflexionar sobre el origen de las emociones que experimentan?.

El análisis de la información recabada mediante las dos técnicas fue grabada en audio para su posterior transcripción, integrando textos que se fueron desfragmentando para constituirse en códigos, donde fueron agrupados en precategorias y estas dieron lugar a las categorías finales del estudio, esto con el apoyo del programa de análisis cualitativo Atlas.ti.

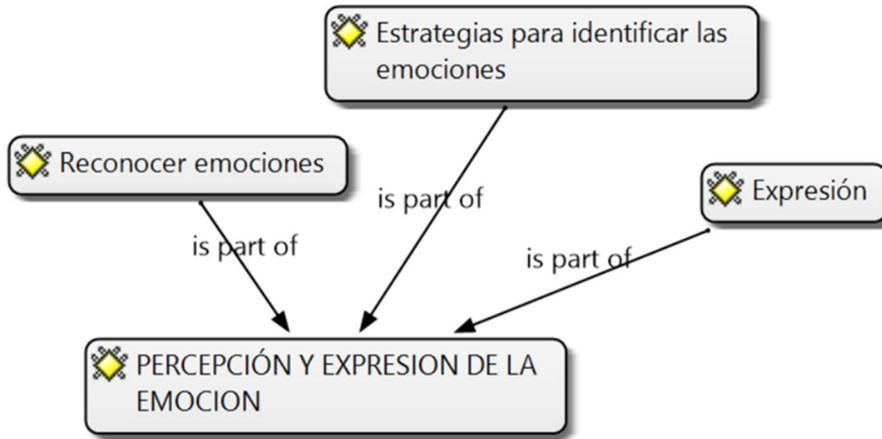
Resultados

El análisis de los datos muestra la existencia de 15 precategorias, las cuales conformaron tres categorías finales sobre las prácticas pedagógicas que los docentes implementan para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos de quinto grado de educación primaria. Dichas categorías se exponen a continuación.

CATEGORIA FINAL 1. Percepción y exploración de la emoción. Esta categoría final se compone de 3 precategorias: 1) Expresión, donde aparece de forma considerable ese mismo código, 2) Reconocer emociones, y 3) Estrategias para identificar las emociones, mismas que son conformadas por códigos que aluden a ella misma en repetidas ocasiones.

Figura 1

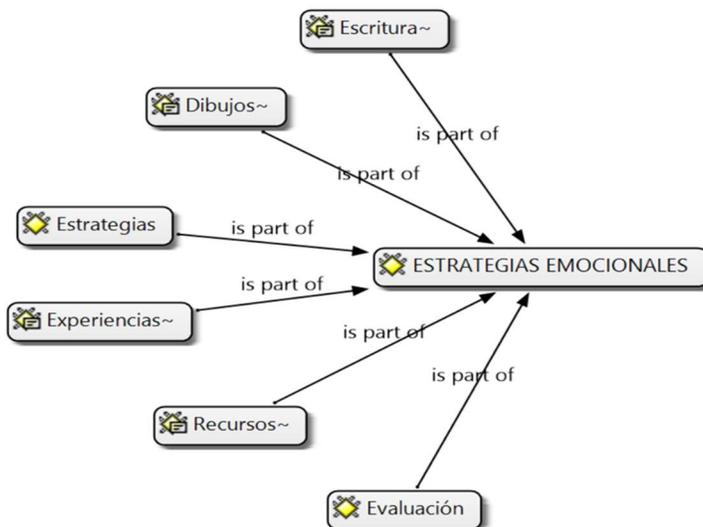
Precategorías que son parte de la categoría Percepción y Expresión de la Emoción



CATEGORÍA FINAL 2. Estrategias emocionales. Esta categoría final, se integró por seis precategorias: 1) Escritura, 2) Dibujos, 3) Estrategias, con códigos como cuestionamientos, trabajo en equipo, actividades de integración, sociograma, establecer límites, monstruo de emociones 4) Experiencias, 5) Recursos, con códigos como mándalas, cuadernillos, videos, hojas de trabajo, imágenes, fichas de actividades emocionales y 6) Evaluación, con códigos como diagnóstico y evaluación final.

Figura 2

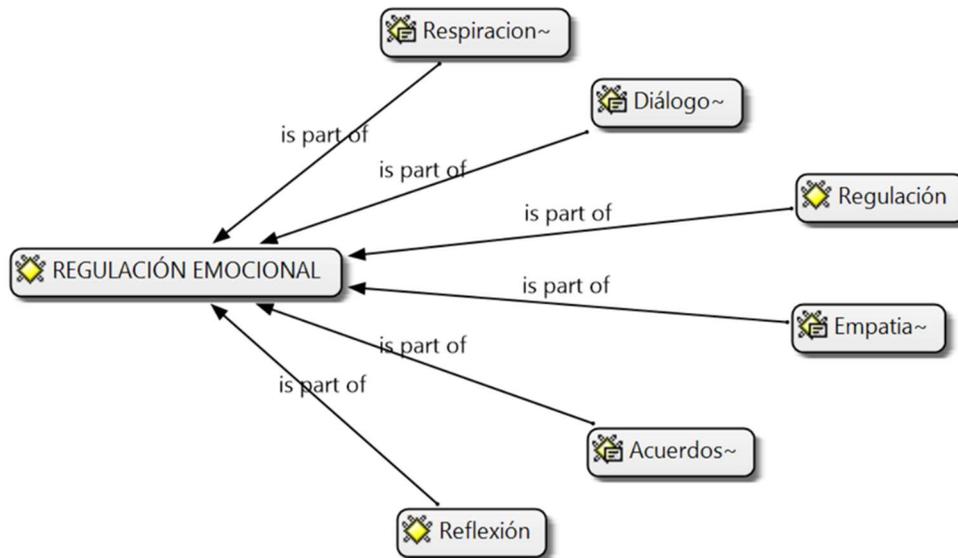
Precategorías que son parte de la categoría Estrategias Emocionales



CATEGORIA FINAL 3. Regulación emocional. Esta categoría final está conformada por seis precategorias: 1) Respiración, 2) Regulación, con códigos como rincón de la tranquilidad, yoga, meditación, 3) Diálogo, 4) Acuerdos, 5) Empatía y 6) Reflexión.

Figura 3

Precategorías que corresponden a la categoría Regulación Emocional



Discusión de resultados

Enseguida se realiza la discusión de las tres categorías resultantes, es decir, de las percepciones de los docentes sobre el desarrollo de la inteligencia emocional.

Dentro de la categoría Percepción y expresión de la emoción, se exploran las creencias y conocimientos tanto de los docentes como de los alumnos respecto a la importancia que tiene que los estudiantes aprendan a reconocer y expresar sus emociones de manera saludable.

Hablan sobre identificar las emociones en los siguientes términos:

“Es muy importante que el niño identifique primero que nada las emociones que tiene, tanto las que decimos positivas como negativas, que en realidad no lo son” (EIMS)

En concordancia con el docente un estudiante comenta lo siguiente:

“Yo siento que es importante identificar las emociones para poder interactuar en ciertos casos. Por ejemplo, cuando mi mamá me regaña ahí me siento triste y también se cómo se sienten las demás personas por cómo se ven” (GF1L)

De acuerdo a lo señalado por los participantes mencionados, Mayer y Salovey (1997), indican que la percepción de emociones propias y de otras personas, se refiere a la destreza para identificar las emociones en medio de situaciones particulares de la vida, lo cual forma parte del grupo de habilidades que caracterizan a la inteligencia emocional.

La importancia de identificar las emociones, manifestada tanto por alumnos como docente, en uno mismo y en los demás, son cruciales para el desarrollo emocional, así como también para manejar interacciones sociales de manera efectiva. Sin embargo, la percepción emocional no se limita solo en emociones positivas, sino que también se pueden reflejar algunas menos agradables, siendo manifestado en voz de los alumnos de la siguiente manera:

“Por cómo se ven puedes identificarlas. Y por cómo hablan. Pues pueden estar a veces felices, y se puede ver que están tristes porque cuando están felices están así sonriendo y cuando están tristes no” (GF2M)

A lo que Extremera y Fernández (2013), señalan que la percepción emocional, se entiende como la capacidad de prestar atención y percibir los sentimientos y emociones propios y de los demás.

Por otro lado, la percepción de los docentes sobre esta línea dicen:

“Es de gran importancia que los niños expresen sus emociones ya que ayudará a su control en diferentes situaciones y a relacionarse con los demás de forma asertiva, adecuada y con una autoestima que se vea reflejado en ellos mismos” (E2ML)

“Cuando el niño identifica sus emociones y sabe lo que le molesta, lo que le agrada, le desagrada, sabe cómo las expresarlas” (E1MS)

Indudablemente para los docentes es de máxima relevancia que los estudiantes, además de identificar sus emociones y las de los demás, sepan cómo expresarlas asertivamente. A su vez, la expresión de las emociones por parte de los alumnos se entiende como:

“Creo que para expresar las emociones hay que sacarlas para que no te hagas tú mismo daño” (GF2M)

“Podemos hablar de las expresiones, sí, pero no es solo por la apariencia, porque algunas veces pueden actuar que están felices, pero en realidad dentro están tristes. También es como que lo esconden” (GF1K)

La expresión emocional hace referencia a la certeza de que los individuos puedan externar adecuadamente sus emociones a través del lenguaje verbal y no verbal (Salovey y Mayer, 1997), derivado de esto, los alumnos manifiestan que en ocasiones se puede llegar a fingir las emociones que en realidad se están sintiendo, indicando que no es correcto reprimir las emociones.

Finalmente, la percepción y la expresión de la emoción forman parte del modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997) denominado modelo de las cuatro ramas o habilidades que se basa en la tesis de que la inteligencia emocional se manifiesta en las personas a través de cuatro destrezas, estableciendo una jerarquización de habilidades que se inician precisamente con la percepción y expresión emocional, arribando en la regulación emocional como el estado de mayor complejidad.

Entonces, la principal perspectiva que manifiestan tanto los docentes como los alumnos respecto a la percepción y expresión emocional, es que es de suma importancia que los estudiantes sepan identificar y expresar asertivamente sus emociones, así como las emociones de las demás personas.

Sobre la categoría 2 llamada Estrategias emocionales, los docentes expresan que emplean diferentes estrategias para desarrollar la inteligencia emocional al expresar

“Comienzo con el típico espejito. ¿Cómo te ves? ¿Qué te agrada de ti? ¿Qué no te agrada? Entonces tú empiezas a identificar si el niño se quiere, si el niño se auto rechaza, se siente feo (E2MD)

“Al principio les dije vamos a saber identificar nuestras emociones, ponerles un color, ponerles un sentimiento bueno si estoy feliz bueno si estoy muy feliz pero también con la felicidad puede llegar el llanto y no, no estoy triste si, entonces ponerles un color, un sentimiento” (E2MS)

“Tengo un cuadernillo que yo he elaborado, es una recopilación de estrategias y actividades que a mí me gusta trabajar con los niños” (E3MD)

“Estas estrategias bien pueden ser a veces muy simples o a veces muy profundas. Por ejemplo, termina un semestre, aquí manejamos trimestre, y le pongo una actividad, por ejemplo, algunas veces de la gomita, que también yo inventé, una gomita y un chocolate.

“Le pongo una charolita con chocolates, una charolita con gomitas. O sea, la gomita es lo que borra. ¿Qué quiero borrar de este trimestre? Pues que fui grosero, que me enojé, que le pegué a fulano de tal o así. O sea, va borrando. ¿Y qué sí quiero recordar? Que me controlé, que no dije más palabras, se come el chocolatito. Y así, o sea, son muchas actividades” (E2MS)

Los docentes tienen disposición para diseñar y buscar estrategias que les permitan abordar temas relacionados con la inteligencia emocional de sus alumnos, su intención es iniciar un proceso sencillo hasta llegar a la regulación emocional, pasando por diferentes momentos para que los estudiantes logren tener un control asertivo de sus emociones, para esto, Gómez y Calleja (2016 como se citó en Gómez & Calleja, 2022) definen a las estrategias emocionales como todas aquellas herramientas, técnicas o métodos encaminados a que el individuo consiga una regulación o modificación positiva de sus emociones, influenciando de igual manera a su comportamiento.

Por otro lado, de Andrés (2005) señala que las estrategias emocionales permiten la óptima gestión de factores de riesgo o paliar sus efectos negativos.

Así pues, los docentes manifiestan el uso de diversas estrategias emocionales para desarrollar en sus alumnos la inteligencia emocional, de las cuales algunas son recabadas de diferentes fuentes, mientras que otras son diseñadas bajo su propia creatividad e imaginación.

Finalmente, sobre la categoría Regulación emocional, la voz de los docentes expresa

“...lo que hago ahorita es regularlos con la respiración, vamos a respirar, agarramos aire y lo sostenemos, pero en algún momento sí, como ponerles música para que puedan relajar la mente” (E3MD)

“Yo siempre me he adecuado a actividades que los relajen, entonces la música relajante en momentos de tensión hace que sea un poquito menos estrés, dinámicas de lectura de cuentos donde ellos reflexionen qué está pasando o si reflexionen el momento del cuento y donde se respeten las emociones de cada uno de los integrantes, porque no todos reaccionamos igual, hay diferentes emociones en cada uno de ellos” (E1ML)

“Le presento, hay un fichero bien viejo, bien, pero bien viejo. Es cuando analizamos tarjetas, a ver, en esta situación, ¿qué haríamos? Se me presenta este problema en una tarjeta escrita” (E2MS)

“Mira, tiempo fuera en positivo, el rincón de la tranquilidad. Me gusta mucho el rincón de la tranquilidad” (E1ML)

“Manejó el rincón de la tranquilidad, el espacio positivo, el recurrir a una estrategia que le controle las emociones. Digo, por ejemplo, a veces estás en la casa tan enojado, agárrate un dibujo, comienzas a colorear, cuando ya menos esperas, te vas tranquilizando, tranquilizando. Comenzaste con borrones, luego vas llegando ya a trazos más tranquilos, hasta que comienzas a dibujar algo agradable” (E2MS)

Se puede observar que los docentes se preocupan por la salud emocional de sus estudiantes, derivado de esto, señalan que la regulación emocional, considerando la perspectiva de Lopes et al. (2005) es la habilidad para modular la experiencia emocional con el propósito de alcanzar estados emocionales deseados y resultados esperados por el individuo. Para ello, emplean diferentes estrategias que ayudan a los alumnos a controlar sus impulsos, para poder reflexionar sus reacciones respecto a las diversas situaciones que se suscitan en el transcurso de la vida diaria.

En esta misma línea, algunos autores mencionan que la regulación emocional es el proceso a través del cual los individuos modulan sus emociones y modifican su comportamiento para alcanzar metas, adaptarse al contexto o promover el bienestar tanto individual como social (Eisenberg y Spinrad, 2004; Gross, 1998; Robinson, 2014; Thompson, 1994). Para las docentes es primordial crear un ambiente de aprendizaje saludable para sus alumnos, el cual, principalmente se centra en que para que esto suceda los alumnos se deben encontrar con un equilibrio emocional tanto dentro como fuera del aula, mencionando que es importante no solo atender las diversas problemáticas escolares, sino también las situaciones conflictivas que viven en su hogar.

La regulación emocional individual consta de procesos de monitoreo y evaluación de las propias emociones con el propósito de modificar su intensidad y duración para alcanzar las metas y el bienestar individuales (Cole, Martin, y Dennis, 2004; Eisenberg y Spinrad, 2004; Gross, 1998; Larsen y Prizmic, 2004; Lopes et al., 2005), por lo que para los docentes es esencial partir de un diagnóstico que indique desde las habilidades emocionales básicas para poder iniciar un proceso de desarrollo de inteligencia emocional. En cambio, la regulación emocional social tiene que ver con las transacciones emocionales dentro de un evento o situación social (Charland, 2011; Robinson, 2014), la modulación de la emoción para sostenerla o inhibirla con el propósito de comunicarse con los otros y alcanzar metas colectivas (Campos et al., 2011), y los

comportamientos para manejar las emociones de otros (Little, Kluemper, Nelson, y Gooty, 2011; Niven, Totterdell, Stride, y Holman, 2011).

Por otro lado, Gross y Thompson (2007), señalan que la regulación emocional consiste en los esfuerzos que hace el individuo, de manera consciente o inconsciente, para influenciar la intensidad y la duración de sus emociones respecto del momento en que surgen, la experiencia que conllevan y su expresión. Las estrategias de regulación emocional modifican la emoción que se experimenta (Gross y John, 2003).

Por último, los docentes expresan que la regulación emocional es un proceso complejo que implica la habilidad de los docentes para poner en práctica diversas estrategias que ayuden a los niños a modular sus emociones con el fin de alcanzar estados emocionales asertivos, siendo fundamentales tanto para el desarrollo personal como social del niño.

Conclusiones

Es de vital importancia que los docentes implementen estrategias efectivas para desarrollar la inteligencia emocional en los niños. Esto es esencial para potenciar las áreas de oportunidad que los niños manifiestan en cuanto a la identificación, expresión y regulación asertiva de sus emociones. Al hacerlo, se les proporciona herramientas valiosas para establecer y mantener relaciones interpersonales saludables. Un enfoque educativo que integre la inteligencia emocional no solo facilita el crecimiento personal de los niños, sino que también fomenta un ambiente escolar más positivo y colaborativo. A través de prácticas específicas y programas bien diseñados, los docentes pueden ayudar a los niños a desarrollar habilidades emocionales críticas que serán beneficiosas a lo largo de sus vidas.

Los docentes exponen que es importante implementar estrategias para identificar emociones, así como también es fundamental que los niños reconozcan y expresen sus emociones de manera asertiva, lo cual forma parte de la percepción y expresión de la emoción.

Los docentes manifiestan que ejecutar estrategias emocionales para desarrollar la inteligencia emocional es un pilar imprescindible, y que para ello emplean diferentes recursos, así como también, dibujos, escritura, experiencias cotidianas y una evaluación constante de las emociones que los niños experimentan.

Finalmente, los docentes fomentan la regulación emocional de sus alumnos mediante diferentes dinámicas entre las que cabe mencionar la respiración, la reflexión, diversas estrategias, la empatía, el dialogo y sobre todo establecer acuerdos.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*.
- Borda Santos, C. P., y Perez Salazar, L. P. (2022). Inteligencia emocional y aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de una institución educativa estatal en San Martín de Porres, Lima-2022. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/10235>
- Camas Garzo, I., y Quílez Robres, A. (2021). La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico en alumnos de 2º de Educación Primaria. <https://zaguan.unizar.es/record/107561>
- Castro Agracé, M. D. P., Hoyos Romero, M. L., y Ordoñez Lasso, A. L. (2021). *Estrategias pedagógicas en inteligencia emocional para el aprendizaje en aula multigrado del preescolar rural* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios). <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/12679>
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología educativa*, 23(1), 29-36.
- Charland, L. C. (2011). Decision-making capacity and responsibility in addiction.
- Cole, P., Martin, S., & Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75, 334-339. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x.
- Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (352), 34–39.

Recuperado a partir de
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170>

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Godoy Rojas, I. A., y Sánchez Moreno, M. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional en educación primaria. *Revista fuentes*. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12108>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J., & Feldman, L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion Review*, 3, 8-16. DOI: 10.1177/1754073910380974.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362. DOI: 10.1037/0022-3514.85.2.348.
- Herrera Castañeda, L. (2022). Relación entre el estrés académico y la inteligencia emocional en estudiantes de nivel medio superior.
- Huaman Pérez, A. J. (2021). Desarrollo social e inteligencia emocional en alumnos de quinto grado de primaria de una institución educativa de Florencia de Mora, 2021. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/72297>
- Jorquera Hernández, A. B. (2021). Violencia escolar, inteligencia emocional y uso de nuevas tecnologías en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. <https://hdl.handle.net/11162/238905>
- Kvale, S. (1996). The 1,000-page question. *Qualitative inquiry*, 2(3), 275-284.
- Larsen, R. J., & Prizmic, Z. (2004). Affect regulation. En K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* (pp. 40-60). Nueva York: Guilford Press.

- Little, L., Kluemper, D., Nelson, D. L., & Gooty, J. (2011). Development and validation of the Interpersonal Emotion Management Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85, 407-420. DOI: 10.1111/j.2044- 8325.2011.02042.x
- Lopes, P., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118. DOI: 10.1037/1528/3542.5.1.113
- Mata Vélez, E. E. (2021). La inteligencia emocional en la educación infantil: análisis y mejora de la autoconsciencia para la formación. <https://hdl.handle.net/11162/240183>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of personality assessment*, 54(3-4), 772-781.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving the affective content in ambiguous visual stimuli: A component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 50, 772-781.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence.
- Niven, K., Totterdell, P., Stride, C., & Holman, D. (2011). Emotion Regulation of Others and Self (EROS): The development and validation of a new individual difference measure. *Current Psychology*, 30, 53-73. DOI: 10.1007/ s12144-011-9099-9
- Ojeda, A. M. M. (2021). Competencias comunicativas del estudiante de básica primaria a través de la comprensión lectora: una mirada desde la inteligencia emocional. *TESIS DOCTORALES*. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/248>
- Ramos Levita, C. R. (2023). Inteligencia emocional y comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao, 2022. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/108193>

- Rivas Ruiz, C. (2022). Inteligencia emocional y rendimiento escolar en estudiantes de nivel primaria de una institución educativa del distrito Gorgor, 2022. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/98603>
- Robinson, D. (2014). The role of cultural meanings and situated interaction in shaping emotion. *Emotion Review*, 6, 189-195. DOI: 10.1177/1754073914522866
- SEP, (2022). Marco Curricular y plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf
- Sulay, L. P., José, M. T., Guillermina, O. Y., Elva, M. P., y Leticia, H. S. (2023). La importancia de la Inteligencia Emocional en la práctica Pedagógica de los Docentes de Educación General Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 309-331. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7708
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52. DOI: 10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x.
- Torres Medina, M. (2022). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del VII ciclo de una institución educativa pública, San Ignacio-Cajamarca. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/96677>
- Vargas Salazar, T. (2022). Relación entre estrés académico e inteligencia emocional en alumnos de educación superior.
- Villavicencio Chumbimuni, E. L. (2024). Inteligencia emocional y adaptación escolar en niños del nivel primaria de una institución educativa, Santa Anita-2023. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/134445>

CAPÍTULO 4. Concepciones morales de los adolescentes en las interacciones de redes sociales

Ana Guadalupe Acevedo Romero

acevedo.aera@gmail.com

Ana María Acosta Pech

aapech@gmail.com

Resumen

La siguiente investigación, de la cual se deriva este avance, tiene como objetivo comprender las creencias, narrativas y valores morales de los adolescentes, que emergen con mayor frecuencia en las interacciones de la red social Instagram. Bajo el método de etnografía digital, se analizaron cuatro historias de adolescentes y una trabajadora social de educación secundaria en la ciudad de Victoria de Durango. Las técnicas de recolección de datos fueron la observación, la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos virtuales. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante la herramienta de análisis de información cualitativa Atlas.ti.

Los hallazgos preliminares de la investigación muestran que son cuatro las categorías que integran las nociones, creencias y valores morales de los adolescentes en esta interacción digital: Dinámicas de interacción (motivos de uso de la plataforma, dinámicas de interacción, privacidad y diferencias entre lo digital y lo presencial); Activismo y conciencia social, donde se habla de empatía y responsabilidad social; Ética digital (se incluyen aspectos de autenticidad, honestidad y reportes ante injusticias) y la Desconexión moral, que engloba situaciones de difusión de responsabilidad, justificación moral y distorsión de las consecuencias.

Palabras clave: Adolescentes, Moral, Instagram.

Abstrac

The following research aims to understand the beliefs, narratives and moral values of adolescents, which emerge most frequently in interactions on the social network Instagram. Using the digital ethnography method, four stories of adolescents and a worker were analyzed.

social secondary education in the city of Victoria de Durango. The data collection techniques were observation, semi-structured interview and analysis of virtual documents. Data analysis was carried out using the qualitative information analysis tool Atlas.ti.

The research findings show that there are four categories that integrate the notions, beliefs and moral values of adolescents in this digital interaction: Interaction dynamics (reasons for using the platform, interaction dynamics, privacy and differences between digital and the face-to-face); Activism and social awareness, where empathy and social responsibility are discussed; Digital ethics (aspects of authenticity, honesty and reporting in the face of injustice are included) and Moral Disconnection, which encompasses situations of diffusion of responsibility, moral justification and distortion of consequences.

Keywords: Adolescents, Morality, Instagram.

Introducción

De acuerdo a un estudio sobre el uso de internet en México (2020), realizado por la Asociación de Internet.mx; el 92% de los usuarios utilizan redes sociales, siendo los adolescentes una cantidad estimada significativa en este porcentaje. Como ejercicio de investigación complementaria hacia esta construcción del objeto de estudio, se realizó una encuesta a 200 adolescentes, estudiantes de secundaria, de los cuales el 99% cuenta con celular. El 100% utiliza al menos una red social; dentro de las más utilizadas se mencionan Whatsapp, tiktok, Instagram, YouTube, y Facebook, en orden descendente.

Resulta innegable, no solo que estamos en una era digital, sino de manera más específica, los adolescentes, se encuentran inmersos en un mundo donde las redes sociales desempeñan un papel significativo en sus vidas, puesto que, en promedio, emplean 10 horas al día al uso del celular, específicamente a interacciones en las redes sociales.

De acuerdo a datos recuperados en entrevistas realizadas a estudiantes de segundo año de secundaria, estas plataformas les ofrecen la oportunidad de expresarse, conectarse con otros y explorar diferentes perspectivas. Sin embargo, también plantean desafíos en diversos sentidos; uno de los mencionados recurrentemente es la confusión para detectar los límites entre lo que consideran correcto o incorrecto al momento de interactuar, ya sea mediante un comentario,

publicación o reacciones. Reconociendo que a raíz de estas interacciones se pueden presentar repercusiones en el ánimo o bienestar de los demás internautas.

Al respecto, Molina, et, al. (2016), explican que estas plataformas digitales no solo sirven como espacios de interacción y comunicación, sino que también influyen en la forma en que las personas perciben y negocian sus valores éticos. Por lo tanto, el uso dado a las redes sociales puede influir en la formación de los valores morales de los adolescentes de diversas formas. Por un lado, según palabras de los estudiantes, las redes brindan variedad de opiniones, lo cual les permite posicionarse en alguna de ellas. Mencionan que pueden aprender sobre diferentes causas sociales, culturas y experiencias de vida que pueden ampliar su visión del mundo y promover valores como la empatía y la tolerancia. Sin embargo, también se consideran expuestos a comportamientos negativos, como el ciberacoso, la discriminación, la difusión de información falsa, las burlas o bromas, los insultos, entre otros referidos.

Debido a lo anterior, se considera relevante comprender cuáles temas, narrativas y valores morales emergen con mayor frecuencia en estas interacciones. Por lo tanto, el foco estaría puesto en comprender cómo las relaciones, posiciones y dinámicas que se dan en las redes sociales, van moldeando las nociones morales de los individuos, en un proceso continuo de construcción y reconstrucción de sentidos éticos y valorativos

En la era digital, las redes sociales han adquirido un papel predominante en la vida de las personas. Según Domínguez (2019); Díaz (2017); y Castell (2020), estas plataformas han revolucionado la forma de relación, comunicación y transmisión de información, permitiendo la conexión con personas de todo el mundo de manera instantánea y sin fronteras.

Rainie y Wellman (2022), examinan y explican, cómo las redes sociales en línea están transformando la forma de relación, colaboración y organización de la vida en general. Exploran cómo estas plataformas están remodelando la sociedad y cómo las personas interactúan tanto en el ámbito en línea como fuera de línea. En este sentido, Pariser (2021) plantea importantes preguntas sobre el poder y la responsabilidad de las plataformas digitales en la formación de la opinión pública y la diversidad de ideas, además, aboga por una mayor transparencia y conciencia sobre los algoritmos de personalización, pues coincide con Ortiz y García (2020) quienes mencionan que el exceso de tiempo dedicado a las redes sociales puede tener un impacto negativo en la salud mental y el bienestar de las personas.

Por su parte, Vásconez (2018), Colina (2021) y Moratalla (2022) coinciden en la intención de estudiar los desafíos en esta era digital, específicamente en cuestiones éticas y morales, motivados por la idea de que la teoría ética debe ser desafiada y actualizada para no carecer de los recursos para comprender la vida moral contemporánea, incluyendo el aspecto educativo, el cual, como lo menciona Malillos (2019) al cuestionar en qué medida exigen una revisión y transformación de las categorías éticas tradicionales y una corresponsabilización de los agentes educativos.

En la era digital, donde la interacción en línea se ha vuelto omnipresente, se plantea la necesidad de comprender cómo las personas construyen, reconstruyen o evalúan sus concepciones morales en este nuevo contexto. Para abonar a la comprensión del tema, es importante, mostrar a manera de referencia, las teorías y enfoques previos con los que se ha analizado. Esta revisión permite, de acuerdo a Bourdieu, (1980, como se citó en Gutiérrez, 2012), utilizar la teoría como lentes analíticos para entender los fenómenos sociales, pues proporcionan el vocabulario y los conceptos necesarios para describir y analizar en este caso, el objeto de investigación.

Es importante, en primer lugar, hacer una distinción entre los términos ética y moral, mismos que suelen usarse de manera indiscriminada, pero que para efectos de este estudio se definen en lo particular y a la vez se menciona su convergencia.

La ética desde la etimología de la palabra tiene como raíz griega, la primera *éthos* que significa carácter, esto hace referencia a la forma en que las personas actúan según sus convicciones. De esta manera, para Yaaco y Peña (2015), ética es la reflexión de los actos, antes, durante o después; la ética es un tipo de conocimiento humano que en todos los campos de la existencia se debe orientar hacia la acción, mediante: metas intermedias, hábitos, valores, carácter, prudencia y decisiones coherentes con el pensar sin lesionar al congénere.

Por su parte, la moral desde la etimología, viene del latín *moralis* que significa lo que se hace por costumbre. En la actualidad la palabra moral tiene además el sentido de lo que se hace por costumbre en una comunidad y época determinadas, esto significa que lo que es moral en una determinada parte del mundo, puede no serlo en otra y que la moral cambia a través del tiempo a medida que los seres humanos les dan significado a sus actuaciones y a las ventajas o daños que estas pueden causar.

Todos los actos que realizamos los seres humanos tienen un sentido moral, es decir que son realizados según lo aprendido en una cultura, sin embargo, existen actos que son producto de sentimientos pasajeros e irracionales que derivan en impulsos y que no conllevan ni ética, ni moralidad, sino tan solo el placer momentáneo. Kant (1949), decía que la ética se puede poner en códigos, lo que hay que añadir aquí es que cuando estos códigos de comportamiento son aceptados por la mayoría de personas de un grupo se convierten en moral.

De acuerdo a Santillán (2007), la moral ha sido objeto de estudio en diversas disciplinas a lo largo de la historia. Algunos enfoques destacados en su estudio incluyen, filosofía moral, psicología moral, sociología moral, antropología moral y neurociencia moral, entre otras. La filosofía moral dedicada al estudio teórico, examina preguntas fundamentales sobre qué es moralmente correcto o incorrecto, cómo se deben tomar decisiones morales y qué fundamenta la moralidad; por su parte, la psicología moral se centra en investigar cómo las personas piensan, sienten y toman decisiones morales, examina cómo se desarrolla la moralidad en los individuos, cómo se forman los juicios morales y cómo influyen los factores emocionales y cognitivos en el comportamiento moral.

En cuanto a la sociología moral, ésta se ocupa de analizar la manera en que las normas, los valores y las creencias morales se transmiten y se mantienen en una sociedad, y cómo influyen en el comportamiento de los individuos y las interacciones sociales. En referencia a la antropología moral, investiga cómo diferentes culturas definen y valoran lo moralmente correcto e incorrecto, y cómo estas diferencias influyen en las prácticas y creencias morales de los individuos.

En cuanto a teorías que explican la moral, Rubio (1999) señala, que existe una clasificación en tres grandes categorías:

- Teorías cognitivas: Estas teorías se centran principalmente en el razonamiento moral y en cómo se desarrolla a lo largo del tiempo. De acuerdo a Kohlberg (1972), enfocan el desarrollo moral como un proceso cognitivo en el que los individuos adquieren habilidades para pensar y tomar decisiones éticas.
- Teorías no cognitivas: el desarrollo moral no se limita solo al razonamiento y que los aspectos emocionales y relacionales también desempeñan un papel importante en la formación de la moralidad. La teoría de Carol Gilligan (2014), se destaca en este enfoque al resaltar las diferencias de género en la moralidad.

- Teorías cognitivo-sociales: Estas teorías como la de Bandura (1996), por ejemplo, combinan elementos cognitivos y sociales para comprender el desarrollo moral. Reconocen la interacción entre los procesos cognitivos y las influencias sociales en la adquisición y el desarrollo de la moralidad.

De acuerdo a Zerpa (2007), es importante tener en cuenta que el desarrollo moral es un proceso complejo y multidimensional, y que estas categorías no son mutuamente excluyentes. Los factores cognitivos, emocionales, sociales y culturales interactúan de manera compleja en el desarrollo moral de los individuos.

En mayor o menor medida cada teoría considera el contexto del humano como en su moralidad. Si se retoma esto, aunado a lo mencionado inicialmente sobre el contexto digital en el cual las personas coexisten actualmente, se denota la importancia de analizar el desarrollo moral bajo este nuevo mundo. Rainie y Wellman (2012), argumentan que vivimos en una era de interconexión constante, impulsada por las redes sociales en línea y analizan cómo estas redes están cambiando la forma en que nos comunicamos, compartimos información y establecemos relaciones.

La ética de la comunicación en las redes sociales, es un campo de estudio dentro de la ética que se ocupa de examinar los principios y las normas que rigen las interacciones en línea, (Christians, 2019). A medida que las redes sociales se han convertido en una parte integral de la vida cotidiana de millones de personas, surge la necesidad de considerar los aspectos éticos y morales de la comunicación en estos entornos digitales.

Dentro de las interacciones en línea hay aspectos tangibles y visibles que permiten evaluar si se están cumpliendo sus principios éticos. Estos observables, de acuerdo a Bivins (1992) pueden variar dependiendo de los contextos específicos, pero algunos ejemplos comunes incluyen: Veracidad y precisión de la información; respeto y cortesía en las interacciones; protección de la privacidad y los datos personales; inclusión y diversidad, y responsabilidad y transparencia.

Estos principios están basados en concepciones morales que varían según las culturas, las tradiciones éticas y las creencias individuales. Por lo tanto, las concepciones morales influyen en cómo interpretamos y aplicamos los observables éticos de la comunicación (Bonete, 2009).

Por lo tanto, el estudio sobre las concepciones morales de los adolescentes, en las interacciones de redes sociales, tiene como objetivo de investigación:

- Comprender las creencias, narrativas y valores morales de los adolescentes, que emergen con mayor frecuencia en las interacciones de la red social Instagram.

Metodología

En esta investigación, se adopta el paradigma constructivista, el cual sostiene que la realidad es una construcción social, emergiendo de las interacciones y experiencias individuales y colectivas (Lincoln y Guba, 1985). Para explorar estas construcciones de realidad en el contexto digital, se emplea el método de etnografía digital, un método que permite analizar las prácticas culturales y sociales en entornos virtuales (Hine, 2015). La etnografía digital facilita la observación y el análisis de comportamientos, narrativas y valores que emergen en plataformas de redes sociales, proporcionando una comprensión profunda y contextualizada de las dinámicas presentes en dichos espacios (Pink et al., 2016). Este enfoque metodológico es particularmente adecuado para el estudio de las interacciones de los adolescentes en Instagram, ya que permite captar la complejidad y riqueza de las prácticas discursivas y sociales en un entorno en línea (García et al., 2009).

Las técnicas de recolección de información son la entrevista, la observación y análisis de documentos virtuales. El instrumento utilizado para la entrevista fue un guion que considera temas como privacidad en la red, seguridad, autenticidad de perfiles y datos compartidos, ventajas y desventajas del uso de la plataforma formas de interacción, normas a seguir, creencias del uso correcto o incorrecto de la red, entre otros. Para la observación y análisis de documentos digitales, se establecieron observables como temas recurrentes, uso de lenguaje, emociones expresadas, historias compartidas, imágenes y símbolos y comportamientos compartidos. La plataforma digital seleccionada fue Instagram, debido a ser una de las más usuales por los adolescentes y aquella que ofrece mayor diversidad de interacciones.

Hasta el momento, los participantes en la presente investigación fueron seis estudiantes de segundo año de educación secundaria, y una trabajadora social, del mismo nivel educativo, en la zona escolar 11 del Sistema Educativo Federal de Secundarias Técnicas, ubicada en la ciudad de Victoria de Durango.

El proceso de análisis de la información en esta investigación siguió un enfoque categórico, permitiendo una organización sistemática y comprensiva de los datos recolectados. Inicialmente, se realizó una inmersión profunda en los datos recabados tanto en entrevistas como en los documentos virtuales, publicaciones, comentarios e interacciones en Instagram, identificando patrones y temas recurrentes. Posteriormente, estos temas se agruparon en categorías preliminares mediante un proceso de codificación abierta, donde se asignaron códigos a fragmentos de datos relevantes (Strauss y Corbin, 1998). Las categorías emergentes fueron reorganizadas utilizando la codificación axial para establecer relaciones entre las categorías y subcategorías (Saldaña, 2016). Este enfoque permitió una comprensión detallada de cómo los adolescentes construyen y negocian sus valores morales en las interacciones en línea, asegurando que el análisis capturara tanto la diversidad como la profundidad de las experiencias y narrativas presentes en la plataforma (Charmaz, 2014). Dicho análisis fue realizado con la herramienta de análisis de información cualitativa Atlas.ti, posteriormente, las historias fueron reconstruidas, integrándose así al conjunto de conclusiones derivadas de los resultados del estudio.

Resultados

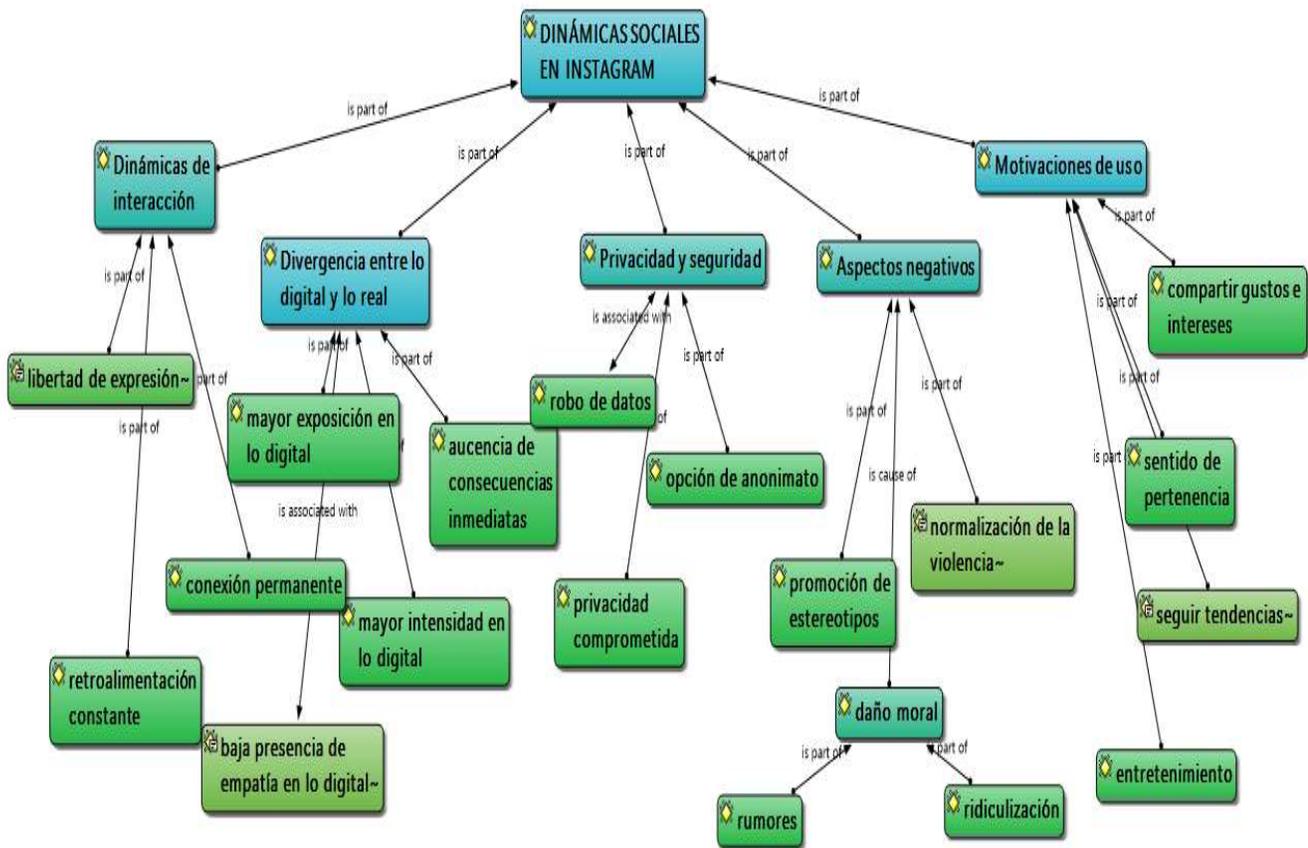
Los resultados de los datos recabados, hasta el momento, muestran la existencia de 13 subcategorías, las cuales conformaron cuatro categorías finales sobre las interacciones que los adolescentes tienen en la red social Instagram y sus nociones de lo que es correcto o incorrecto, en términos morales. A continuación, se describe cada una de ellas:

Categoría final 1. Dinámicas sociales en Instagram. Esta categoría está compuesta por cuatro subcategorías: Dinámicas de interacción, en la cual se incorporan códigos como libertad de expresión, conexión permanente, y retroalimentación constante; Divergencia entre lo real y lo digital, esta subcategoría incorpora códigos donde se muestran las diferencias mencionadas por los adolescentes en relación a la interacción social fuera y dentro de la red, como: mayor exposición y mayor intensidad en el espacio digital, ausencia de consecuencias inmediatas y baja presencia de empatía en la red; Privacidad y seguridad, es una subcategoría compuesta por códigos como opción de anonimato, robo de datos y privacidad comprometida; Aspectos negativos, en dicha subcategoría se encuentran códigos que, de acuerdo a los datos recabados, los adolescentes perciben como negativos al momento de interactuar en Instagram: la promoción de estereotipos, normalización de la violencia y el daño moral, específicamente mediante rumores y ridiculización;

Motivos de uso. En esta última subcategoría se mencionan códigos relacionados con las razones por las cuales los adolescentes usan Instagram, entre los códigos que la conforman está el compartir gustos e intereses, sentido de pertenencia, seguimiento de tendencias y entretenimiento.

Figura 1

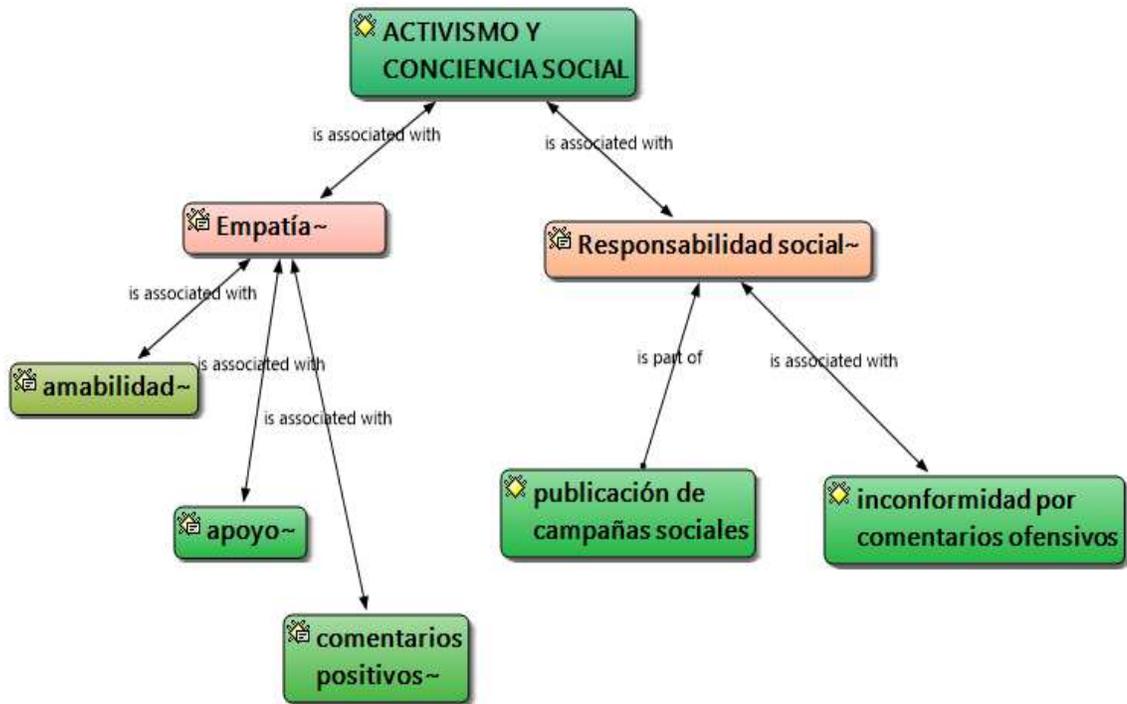
Categoría, Dinámicas sociales en Instagram y subcategorías resultantes



Categoría final 2. Activismo y conciencia social. La presente categoría se compone por dos subcategorías: Empatía, donde se encuentran códigos como amabilidad, apoyo y comentarios positivos; Responsabilidad social, integrada por los códigos, publicación de campañas sociales e inconformidad por comentarios ofensivos.

Figura 2

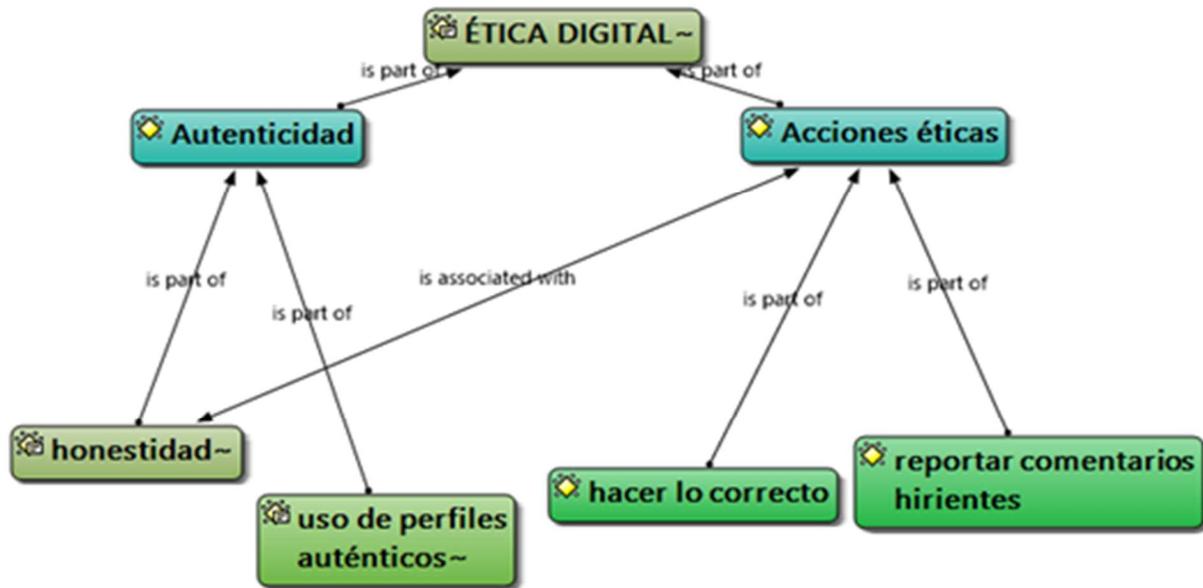
Categoría Activismo y conciencia social y subcategorías resultantes



Categoría final 3. Ética digital. Esta tercera categoría se conforma por dos subcategorías: Autenticidad, donde se incluyen códigos como honestidad y uso de perfiles auténticos; y Ética en el uso de los datos, esta segunda subcategoría integra códigos como reportar comentarios hirientes y hacer lo correcto.

Figura 3

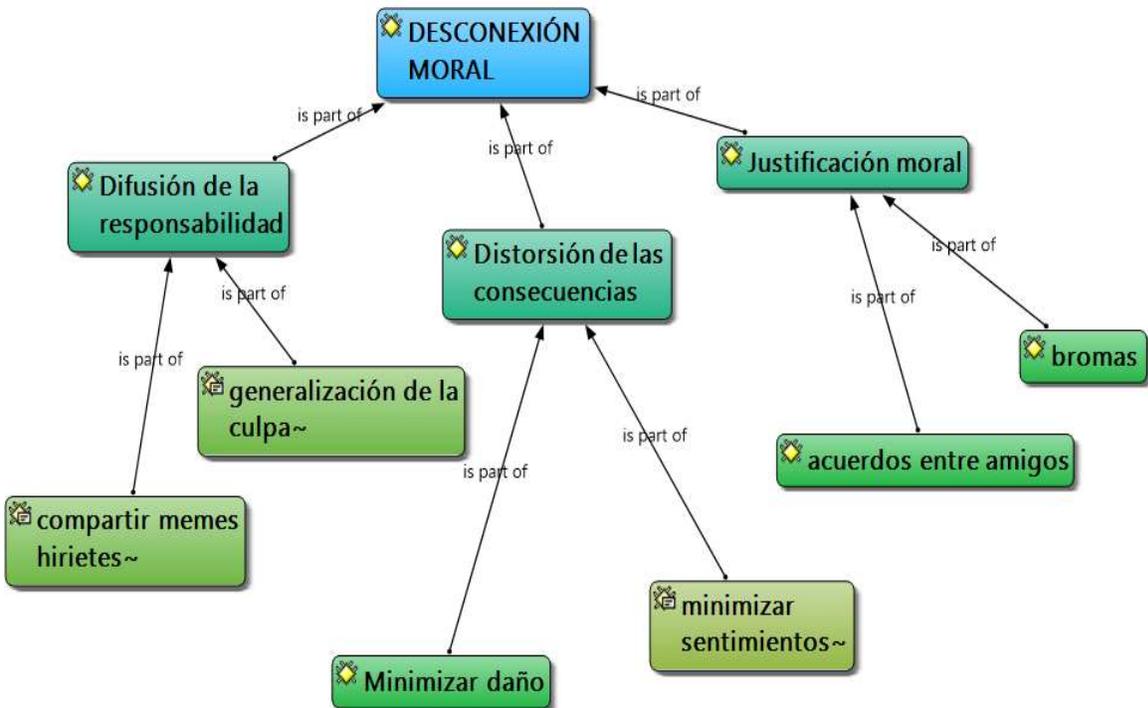
Categoría Ética digital y subcategorías resultantes



Categoría final 4. Desconexión moral. Dicha categoría está compuesta por tres subcategorías: Difusión de la responsabilidad, donde se encuentran códigos como generalización de la culpa y compartir memes hirientes; Distorsión de las consecuencias, la cual tiene códigos como la minimización de la culpa y la minimización de sentimientos; Justificación moral, donde pertenecen los códigos: bromas y acuerdos entre amigos.

Figura 4

Categoría Desconexión moral y subcategorías resultantes



Discusión de resultados

A continuación, se realiza la discusión de las cuatro categorías que hasta el momento han surgido en esta investigación, es decir, la construcción de nociones de lo que es correcto o incorrecto, dentro de las interacciones de los adolescentes en Instagram.

En la primera categoría: **Dinámicas sociales en Instagram**, se observa como esta plataforma se ha convertido en una red social predominante entre los adolescentes, proporcionando un espacio para la autoexpresión, la interacción social y la búsqueda de validación. Esta categoría engloba las concepciones que los adolescentes tienen sobre las dinámicas en sus interacciones en la red, la percepción de la privacidad y seguridad en el manejo de sus datos, las motivaciones para usar la plataforma, así como los aspectos negativos que reconocen en estas interacciones y las diferencias, para ellos, más significativas entre el mundo digital y el presencial.

De acuerdo a Feltman y Szymanski (2018), los adolescentes son atraídos a Instagram por diversas razones, entre ellas, para presentar una versión idealizada de sí mismos, buscando validación a través de “me gusta” y comentarios positivos.

Lo anterior concuerda con la siguiente expresión: *“En Instagram puedo conocer tendencias, porque se me da o al menos me gusta eso de la moda, como maquillajes, peinados o recetas fáciles. Y eso me hace estar más actual y en onda” (P1)*

En el mismo tenor la trabajadora social menciona: “los chicos mencionan que usan Instagram para seguir a influencers, estar al día con las tendencias y conectarse con amigos y figuras públicas. Pareciera que estar al día es algo básico para su manera de comunicarse” (TS)

Barry et al., (2017) describen que otra de las motivaciones en los adolescentes para usar Instagram, es mantener conexiones sociales, ganar capital social y mejorar su autoestima a través de los comentarios que reciben de su red.

Al respecto, los adolescentes mencionan: *“Me gusta subir historias de mis salidas, mis mascotas y mis hobbies, como cuando practico danza. Además, me divierte mucho comentar las publicaciones de mis amigos, y ellos también comentan las mías, así que es una forma de mantenernos conectados, incluso cuando no estamos juntos”.* (P1)

“Me gusta publicar fotos de mis dibujos y diseños, y también de mis outfits. Creo que es una buena manera de expresarme y de recibir comentarios de otras personas que comparten mis intereses.” (P3)

Al respecto, Sherman et al., (2016) comentan que la plataforma permite a los adolescentes participar en interacciones sociales, y recibir retroalimentación inmediata, brindando sentido de pertenencia y apoyo social.

Algunos otros aspectos en las interacciones dentro de Instagram, son temas como el uso de perfiles auténticos o la opción de anonimato. Al respecto, comentan: *“...a veces usar perfiles falsos es necesario, especialmente si alguien ha tenido malas experiencias en línea o si simplemente quiere mantener su vida privada separada de su vida en las redes sociales”* (P1).

En esta línea, García y Ruiz (2019), mencionan que el anonimato en la red ofrece a los adolescentes la libertad de explorar diferentes aspectos de su identidad sin temor a repercusiones sociales inmediatas. A la vez, también puede fomentar comportamientos negativos como el

ciberacoso, ya que la percepción de invisibilidad reduce la sensación de responsabilidad y las consecuencias de sus acciones. Algunas de los factores a tomar en cuenta, sobre la opción de usar perfiles reales o recurrir al anonimato, de acuerdo a los adolescentes, es el sentido de prevención:

*“Algunos de mis amigos usan nombres falsos para protegerse de personas desconocidas”
“...cuando jugamos en línea o participamos en foros públicos, a veces usamos nombres falsos, pero cuando estamos en grupos privados o hablando solo con amigos, preferimos usar nuestros nombres reales” (P3).*

Otras de las situaciones consideradas negativas por los adolescentes, es la promoción de estereotipos o ideales a seguir:

“...hay veces que veo publicaciones que promueven estereotipos o que son muy despectivas hacia ciertos grupos de personas, y eso me hace sentir incómoda” (P1)

“...he visto publicaciones que promueven la apariencia física perfecta y son puros filtros o personas falsas y se nota muy obvio” (P3)

“cuando vemos fotos o publicaciones donde a los demás les va todo muy bien, pues queremos también tener eso y a veces afecta porque me agüito”

En ese sentido Martínez y García (2020) dicen que las redes sociales, incluida Instagram, juegan un papel crucial en la promoción de estereotipos de género y belleza. Estos estereotipos pueden influir negativamente en la autoimagen y autoestima de los adolescentes. En el mismo sentido, López y Fernández (2018), hablan sobre esta constante exposición a vidas idealizadas y la presión por obtener aprobación social. cuando esta aprobación no es la esperada, se desencadena frustración y con ella algunos trastornos mentales.

De acuerdo a los adolescentes, estos sentimientos se desencadenan en la plataforma a consecuencia de la difusión de rumores o la ridiculización a través de publicaciones vergonzosas que se vuelven virales.

“Los rumores te pueden quemar y hacer que otros piensen mal de ellos, luego la gente si se deprime” (P1)

“Los rumores pueden dañar la reputación de alguien y afectar su autoestima. Después les puede dar como la depresión o la ansiedad” (P2)

Otra de las expresiones de los adolescentes, sobre las interacciones en la plataforma, es la intensidad y exposición alta que genera, dicha exposición es una de las diferencias mencionadas entre la vida digital y la presencial. La segunda es la falta de consecuencias, al menos inmediatas, respecto a las acciones en línea.

Respecto a la primera diferencia, los adolescentes mencionan:

“...en Insta todo está a la vista de muchas personas, y un comentario negativo puede volverse viral muy rápido. Cuando alguien recibe un comentario hiriente en una publicación, no solo lo ve esa persona, sino también todos sus seguidores y amigos, lo cual puede hacer que se sienta mucho peor y más cuando son como quemones” (P1)

“En persona, si alguien dice algo negativo, puede que solo lo escuchen unas pocas personas, pero en Instagram, muchas personas pueden ver ese comentario, y eso lo hace mucho más público y difícil de ignorar” (P2).

Referente a esta situación, Sánchez & Rodríguez (2019), mencionan que el amplio alcance de las redes sociales amplifica la velocidad y el impacto de la difusión de rumores y contenidos dañinos entre los adolescentes. Situaciones de ridículo o acoso que antes podían estar limitadas a un entorno escolar ahora pueden expandirse rápidamente, afectando la reputación y el bienestar emocional de los jóvenes a una escala mucho mayor.

En cuanto a la ausencia de consecuencias inmediatas, la trabajadora social y los adolescentes opinan:

“En el entorno digital pueden sentirse más valientes para decir cosas hirientes o compartir contenido inapropiado, ya que no ven inmediatamente las reacciones de los demás” (TS).

“Puede ser más fácil para algunos actuar de manera gacha, porque no hay consecuencias reales” (P2).

Por lo tanto, las dinámicas sociales en Instagram muestran cómo esta plataforma se ha convertido en un espacio esencial para los adolescentes, facilitando la autoexpresión y la interacción social, pero también planteando desafíos significativos en términos de privacidad, seguridad y bienestar emocional. Buscan en Instagram la validación social y la conformidad con los estándares de belleza, a menudo a través de la presentación de versiones idealizadas de sí mismos, lo cual está vinculado con la necesidad de aprobación y el deseo de pertenencia. Sin

embargo, son capaces de detectar tal situación y concebirla como un aspecto negativo del uso de la plataforma. Además, identifican la naturaleza pública y permanente de las interacciones en Instagram amplifica tanto los aspectos positivos como los negativos de la comunicación social, haciendo más visible y prolongado el impacto de los comentarios y comportamientos dañinos.

La segunda categoría, **Activismo y conciencia social**, alude a datos observados dentro de las interacciones en Instagram, así como a las percepciones de los adolescentes sobre la empatía y las formas de intervención en situaciones que consideran injustas.

Eisenberg y Fabes (2006), afirman que la participación de los adolescentes en comportamientos empáticos es crucial para el desarrollo de tendencias prosociales, ya que estas acciones fomentan interacciones sociales positivas y contribuyen a la formación de relaciones sólidas y de apoyo.

En una publicación, donde un usuario mostraba preocupación por los resultados de un examen. Se lee el siguiente comentario: *“Ánimo, tú puedes con eso, y si no puedes, pues reprobamos juntos, lol” (P1).*

Aunado a esto, se encuentran comentarios amables en algunas publicaciones, como los siguientes: *“Qué bonita sonrisa, contagias alegría” (P3); “Qué linda foto, te ves genial” (P2)*

En el mismo rubro, un adolescente comparte: *“Una vez, un amigo mío recibió comentarios muy feos en una foto que subió, y me hizo sentir muy mal por él. Intenté apoyarlo comentando cosas positivas y diciéndole que no prestara atención a esos comentarios malos” (P1).*

Para Eisenberg y Fabes (2006), los adolescentes que son capaces de empatizar con los demás tienen más probabilidades de participar en comportamientos que benefician a sus compañeros y contribuyen al bienestar de su grupo social, como la participación en campañas prosociales. Caso ocurrido en el Instagram del Participante 2 quien compartió una campaña de limpieza del medio ambiente o en el siguiente comentario: *“Trato de mostrar apoyo a las personas que son atacadas o criticadas injustamente” (P1).*

De acuerdo a Kohlberg (1984), el desarrollo moral implica moverse desde una preocupación egoísta por el bienestar personal hacia una preocupación por el bienestar de los demás. La intervención en situaciones injustas es una parte crucial de este proceso, ya que permite

a los individuos desarrollar un sentido de responsabilidad moral y un compromiso con la justicia social.

En cuanto a lo anterior, resaltan comentarios como los siguientes:

“No me gusta cuando la gente se burla de los demás para hacerse los graciosos. A veces comento para decir que no estoy de acuerdo” (P2).

A pesar de lo anterior, aún momentos de falta de empatía generalizada, es decir, el sentimiento de injusticia o el impulso de entender e incluso ayudar al otro, aún cuando no sean amigos. Por ejemplo:

“Y es que luego si comentamos hasta nos echamos pleitos gratis” (P2)

“...si de plano es muy feo hacia alguien conocido pues mejor reporto para tumbar la cuenta porque está gacho” (P1)

“si lo conozco, suelo comentar que no estoy de acuerdo o no comparto ya el meme” (P3)

Lo anterior puede deberse a que los adolescentes se encuentren en una etapa de desarrollo moral, llamada por Kohlberg (1984) como: Orientación hacia la conformidad interpersonal. Donde, las personas comienzan a considerar las expectativas y normas sociales, tomando decisiones basadas en lo que se espera de ellas en su entorno inmediato y en sus relaciones personales, pero aún no llegan a principios éticos universales.

En conclusión, el análisis de la categoría "Activismo y conciencia social" en las interacciones de adolescentes en Instagram revela la importancia de la empatía en el desarrollo de comportamientos prosociales. Eisenberg y Fabes (2006) subrayan que la empatía fomenta interacciones positivas y fortalece relaciones de apoyo, lo cual se refleja en comentarios alentadores y muestras de apoyo entre los usuarios. Mismas actitudes que los adolescentes realizan y mencionan como importantes, sin embargo, tienden a intervenir solo en situaciones que involucran a personas cercanas.

La tercera categoría establecida es la de **Ética digital**, en ella se encuentran las nociones de los adolescentes sobre la importancia de temas como la autenticidad, honestidad y reporte de situaciones ofensivas o violentas. A continuación, algunos comentarios al respecto:

"Creo que usar perfiles auténticos es importante en redes sociales porque muestra quién eres realmente" (P1)

"...bueno, creo que usar un perfil real tiene sus pros y contras. Lo bueno es que tus amigos te reconocen y puedes ser tú mismo. Pero a veces puede ser peligroso porque no sabes quién puede estar viendo tu información" (P3)

Reinecke y Trepte (2014) sugieren que existe una relación positiva entre la autenticidad percibida en las redes sociales y el bienestar psicológico de los usuarios, pues aquellos que se perciben a sí mismos como auténticos en sus interacciones en redes sociales reportan mayores niveles de satisfacción con la vida y menores niveles de estrés y ansiedad.

De acuerdo con Cohen y Tyler (2016), mantener perfiles auténticos en redes sociales permite a los usuarios sentirse más seguros emocionalmente, ya que no están preocupados por mantener una fachada. Esto concuerda con el siguiente comentario:

"Si todos usamos nuestros perfiles reales, es más fácil saber con quién estamos hablando y sentirnos seguros" (P2) "...cuando se trata de relaciones importantes, prefiero ser yo mismo porque así las personas pueden confiar en mí y saber quién soy" (P2)

Otro aspecto mencionado es esta categoría es la intención de hacer lo correcto cuando se presentan situaciones consideradas dañinas para los usuarios. Al respecto, se lee:

"Suelo reportar las publicaciones o los comentarios si son ofensivos. No me gusta entrar en discusiones en los comentarios porque a veces eso solo empeora las cosas, pero sí trato de mostrar apoyo a las personas que son atacadas o criticadas injustamente" (P1)

Gillespie (2018) afirma que es vital un equilibrio ético en las reglas de uso de plataformas y redes sociales, que permita la libertad de expresión mientras se previene el daño. Esto requiere una revisión continua y la adaptación de las políticas de moderación. Pues al no contar con ello, recae en el usuario establecer propios mecanismos de justicia. Abonando a ello, la trabajadora social opina:

"Es vital que los estudiantes comprendan el impacto de sus acciones en línea y que desarrollen una conciencia ética sobre el uso responsable de las redes sociales, ya que recae en ellos el buen uso de estos medios de relación" (TS)

En conclusión, la categoría de *Ética Digital* revela cómo los adolescentes valoran la autenticidad, la honestidad y la responsabilidad en sus interacciones en redes sociales. Los comentarios de los participantes subrayan la importancia de usar perfiles auténticos, ya que esto no solo facilita la identificación y confianza entre amigos, sino que también está asociado con un mayor bienestar psicológico, tal como sugieren Reinecke y Trepte (2014) y Cohen y Tyler (2016).

La cuarta categoría es **Desconexión moral**, término acuñado por Bandura (1990), se refiere a un fenómeno psicológico mediante el cual las personas son capaces de realizar acciones moralmente cuestionables sin experimentar el malestar emocional que normalmente acompañaría a tales acciones. Lo anterior se debe a comentarios como los siguientes, donde los participantes justifican sus acciones, bajo el término de bromas o acuerdos entre amigos.

"Bueno, a veces creo que las publicaciones que ridiculizan a otros pueden ser graciosas si conoces a la persona y sabes que no se lo toma tan en serio" (P1)

"...creo que mientras todos estén de acuerdo y se rían, no hay mucho de qué preocuparse y creo que es algo normal, pienso que es parte de aprender a lidiar con las críticas." (P1)

"...algunas personas podrían pensar que es cruel, para nosotros es solo una forma de divertirnos, y así nos llevamos" (P1)

Respecto a esta tendencia a justificar acciones donde se daña o ridiculiza al otro, se puede localizar en uno de los mecanismos de construcción de una realidad alternativa (Bandura,1990). Donde la persona identifica la conducta que desea justificar, pero distorsiona su percepción reinterpretando los hechos y reconstruyendo una narrativa alterna que enmarca la conducta inmoral de manera diferente, por ejemplo, las bromas

Otra de las situaciones encontradas en los comentarios y publicaciones es la generalización de la culpa, por ejemplo, al cuestionarlos sobre los motivos por los cuales se publican memes que ofenden o ridiculizan a alguien, mencionan: "son memes que ya muchos comparten ósea, yo no los hago" (P1)

"a veces, cuando veo algo ridículo o vergonzoso de alguien, no puedo evitar reírme y compartirlo porque todos los demás también lo están haciendo" (P2)

"creo que todos hemos caído en eso alguna vez" (P3)

“...compartí un meme que se burlaba de un compañero de clase por algo que hizo durante una expo... pero todos nos reímos y a mí fue a la que regañaron” (P3)

Esta generalización, de acuerdo a Bandura (1990) implica un mecanismo llamado, difusión de la responsabilidad, el cual consiste en atribuir la responsabilidad de una acción a una entidad colectiva, como un grupo o una organización. De modo que, al atribuir la responsabilidad al grupo, la persona puede reducir su propia sensación de culpabilidad o incomodidad moral.

Otro mecanismo recurrente en las interacciones en Instagram, es la minimización tanto del daño que se puede ocasionar ya sea con comentarios o publicaciones, así como minimizar también sentimientos negativos que generan en el otro. Por ejemplo: *“...a veces la gente está exagerando y no puede tomar una broma, ya se quejan de todo” (P2)*

“Los memes no son malos porque es puro chiste...ósea no son tan reales” (P3)

“sí he compartido memes que ridiculizaban a personas. Pero suele ser de personas que no conozco en persona” (P3)

La devaluación de las consecuencias éticas es un mecanismo de desconexión moral que implica minimizar o restar importancia a las consecuencias éticas negativas de una acción inmoral. Según Bandura (1990), en este proceso la persona identifica las posibles consecuencias éticas negativas de la acción inmoral, pero minimiza la gravedad de estas consecuencias, negando que sean importantes o justificando que son necesarias para lograr un objetivo superior.

Trivers (2011), sugiere que las personas a menudo se engañan a sí mismas para mantener una imagen positiva de sí mismas, incluso cuando sus acciones son moralmente cuestionables. El autoengaño puede implicar minimizar los daños morales de las propias acciones.

Por lo tanto, en las interacciones en Instagram, se observa una tendencia a justificar acciones moralmente cuestionables, como ridiculizar a otros, mediante mecanismos de desconexión moral identificados por Bandura (1990). Estos mecanismos incluyen la construcción de una realidad alternativa, y la difusión de la responsabilidad. Además, se evidencia una minimización tanto del daño ocasionado como de los sentimientos negativos generados en otros, lo que sugiere una devaluación de las consecuencias éticas de sus acciones. Estos hallazgos son consistentes con la idea de que las personas pueden autoengañarse para mantener una imagen

positiva de sí mismas, incluso cuando sus acciones son moralmente cuestionables, como sugiere Trivers (2011).

Conclusiones

Las interacciones en Instagram entre adolescentes revelan varias creencias, narrativas y valores morales predominantes. En primer lugar, las incluidas en las dinámicas sociales dentro de la plataforma; la autoexpresión y la búsqueda de validación social emergen como creencias centrales, donde los adolescentes presentan versiones idealizadas de sí mismos para obtener aprobación y pertenencia. Este comportamiento indica una narrativa de conformidad con los estándares de belleza y una necesidad de aceptación social, a pesar de reconocer los aspectos negativos de tal idealización.

La autenticidad y la honestidad también se destacan como valores morales importantes. Los adolescentes valoran la autenticidad en los perfiles, asociándola con la identificación y confianza entre amigos, así como con un mayor bienestar psicológico. Sin embargo, existe una disonancia entre este valor y las acciones moralmente cuestionables que se justifican mediante mecanismos de desconexión moral. Estas justificaciones, como la construcción de una realidad alternativa y la difusión de la responsabilidad, reflejan una narrativa de minimización del daño y una devaluación de las consecuencias éticas de sus acciones.

Además, la empatía emerge como un valor crucial en el desarrollo de comportamientos prosociales. Los adolescentes muestran empatía en situaciones que involucran a personas cercanas, destacando la importancia de las relaciones de apoyo y las interacciones positivas. Sin embargo, su intervención en situaciones más amplias es limitada, lo que sugiere una narrativa de acción prosocial restringida al círculo cercano.

Por lo tanto las nociones de lo considerado correcto o incorrecto en términos morales que emergen con mayor frecuencia en las interacciones de adolescentes en Instagram incluyen la búsqueda de validación social y conformidad con estándares de belleza, la valoración de la autenticidad y la honestidad, la justificación de acciones moralmente cuestionables mediante mecanismos de desconexión moral, y la importancia de la empatía en comportamientos prosociales, aunque principalmente en contextos cercanos. Estas dinámicas reflejan tanto las complejidades de la autoexpresión y la interacción social en línea como los desafíos éticos que enfrentan los adolescentes en esta plataforma.

Referencias

- Asociación de Internet.mx. (2020). Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2020. Recuperado de [URL] <https://www.asociaciondeinternet.mx/estudios/habitos-de-internet>
- Bandura, A. (1990). Self-regulation of motivation and action through goal systems. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, GV y Pastorelli, C. (1996). Mecanismos de desvinculación moral en el ejercicio de la agencia moral. *Revista de personalidad y psicología social*, 71 (2), 364.
- Barry, C. T., Reiter, S. R., Anderson, A. C., & Merchán, M. (2017). The effects of Instagram on well-being and self-esteem of adolescents: A systematic review. *Adolescent Research Review*, 2(1), 4-17. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0037-1>
- Bivins, T. H. (1992). A systems model for ethical decision making in public relations. *Public Relations Review*, 18(4), 365-383
- Bonete Perales, E. (2009). *Ética de la comunicación audiovisual: materiales para una "ética mediática"*. Madrid: Tecnos, DL 2000.
- Castells, M. (2020). El poder de las redes. *Vanguardia dossier*, (50), 6-13.
- Colina, D. G. (2021). Las dimensiones éticas de una nueva era de los medios: un estudio sobre la responsabilidad contemporánea. Recuperado de <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.550252>
- Cohen, R., & Tyler, J. (2016). Social Media Authenticity and Emotional Security: The Psychological Benefits of Being Real Online. *Journal of Social Media Research*, 8(2), 123-145. <https://doi.org/10.1080/12345678.2016.987654>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Sage.
- Christians, C. G. (2019). *Media ethics and social change*. Routledge.
- Díaz, V (2017). *Mitos y realidades de las redes sociales*. Prisma Social. 6
- Domínguez, D. C. (2020). Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, 45-68.

- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (2006). Emotion regulation and children's social competence. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (2nd ed., pp. 357-381). Psychology Press.
- Feltman, C. E., & Szymanski, D. M. (2018). Instagram use and young women's body image concerns and self-objectification: Testing mediated pathways. *Sex Roles*, 79(1-2), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0863-0>
- Garcia, A. C., Standlee, A. I., Bechkoff, J., & Cui, Y. (2009). Ethnographic approaches to the internet and computer-mediated communication. *Journal of Contemporary Ethnography*, 38(1), 52-84.
- García, M., & Ruiz, P. (2019). El impacto del anonimato en la conducta de los adolescentes en línea. *Revista de Psicología Social*, 34(2), 123-135. <https://doi.org/10.1080/02134748.2019.1234567>
- Gilligan, C. (2014). *Moral injury and the ethic of care: Reframing the*
- Gillespie, T. (2018). *Custodians of the Internet: Platforms, Content Moderation, and the Hidden Decisions that Shape Social Media*. Yale University Press.
- Gutiérrez, A. B. (2012). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Eduvim.
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday*. Bloomsbury.
- Kant, I. (1949). *Critique of practical reason, and other writings in moral philosophy*.
- Kohlberg, L. (1972). A Cognitive - developmental Approach to Moral Education. *The Humanist*, 32.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*. Harper & Row.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Malillos, L. M. (2019). Jóvenes en redes sociales: significados y prácticas de una sociabilidad digital. *Revista de Estudios de Juventud*, (95), 31-43.

- Martínez, L., & García, P. (2020). La influencia de las redes sociales en la autoimagen y autoestima de los adolescentes. *Revista de Estudios de Juventud*, 8(3), 45-58.
<https://doi.org/10.1016/j.reju.2020.05.002>
- Molina Gutiérrez, T. D. J., Burbano García, L. H., & Yépez Velasco, S. V. (2021).
- Ortiz, D. A., & García, A. F. D. (2013). Las redes sociales entre las TICS y la decadencia moral. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 9(25), 124-134.
- Moratalla, A. D. (2012). Valores y tiempo libre. Desafíos éticos de las redes sociales a la educación moral. *Revista de fomento social*, 31-54.
- Pariser, E. (2021). *La burbuja de los filtros: lo que Internet te esconde*. Pingüino Reino Unido.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2016). *Digital Ethnography: Principles and Practice*. Sage Publications.
- Rainie, Lee y Barry Wellman (2022). *En red: el nuevo sistema operativo social*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press. ISBN 978-0-262-52616-6
- Reconstrucción de contextos sociales en investigación cualitativa mediante herramientas tecnológicas. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(SPE3).
- Reinecke, L., & Trepte, S. (2014). Authenticity and well-being on social network sites: A two-wave longitudinal study on the effects of online authenticity and the positivity bias in SNS communication. *Computers in Human Behavior*, 30(1), 95-102.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.030>
- Rubio, J. (1999). La psicología moral (de Piaget a Kohlberg). En V. Camps y S. Álvarez (Eds.). *Historia de la Ética*, V. III. Barcelona: Crítica
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.
- Sánchez, J., & Rodríguez, M. (2019). El impacto de las redes sociales en la difusión de rumores y contenidos dañinos entre adolescentes. *Psicología y Educación*, 35(2), 215-230.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2019.03.004>
- Santillan, M. P. (2007). Principales clasificaciones éticas. *Escritura y Pensamiento*, 10(21), 61-82.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage.
- Trivers, R. L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *The Quarterly Review of Biology*, 46(1), 35-57.
- Vásconez, JC (2018). *Aproximación a los aspectos morales del uso de las redes sociales digitales* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad de la Santa Cruz]. Academia.edu https://www.academia.edu/12082901/Aproximaci%C3%B3n_a_los_aspectos_morales_del_uso_de_las_redes_sociales_digitales
- Yaaco v Peña, F. (2015). Introducción a la ética en investigación: Conceptos básicos y revisión de la literatura. *Revista Med*, 23(2), 78-86.
- Zerpa, C. E. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. *Implicaciones para la formación moral*. *Laurus*, 13(23), 137-157.

CAPÍTULO 5. La lectura y el hábito lector en el proceso de enseñanza-aprendizaje: perspectivas de alumnos y docentes

Perla Zayde Pineda Gracia

perla_pineda@hotmail.com

Arturo Barraza Macías

praxisredie2@gmail.com

Juan Antonio Mercado Piedra

antonio_america10@hotmail.com

Resumen

La presente investigación está enfocada en la lectura y el hábito lector en el proceso de enseñanza- aprendizaje; teniendo como objetivo reconocer las perspectivas de alumnos y docentes de nivel primaria. Su enfoque es cualitativo, bajo el método de estudio de caso utilizando como técnicas, la entrevista, el cuestionario a docentes y un grupo focal con alumnos. Los participantes de dicha investigación fueron 16 docentes entre ellos directivo, sub directivos y docentes frente a grupo, así como también 8 alumnos de quinto grado de ambos grupos sección “A” y sección “B” de una escuela primaria del sistema federal, perteneciente a la zona #42 sector 5. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante la herramienta de análisis de información cualitativa Atlas.ti. Dentro de los hallazgos de la investigación se identificaron tres categorías que permitieron reconocer la importancia de la lectura y el hábito lector en el proceso de enseñanza- aprendizaje desde la perspectiva de los alumnos y docentes. Las categorías identificadas fueron las siguientes: a) Desafíos de la lectura con tres pre categorías que permitieron abrir el panorama del análisis (desinterés, lugares de inspiración para leer y estrategias de lectura), b) Promoción lectora con seis pre categorías (motivación, diversidad de actividades, beneficios lectores, inspiración por leer, clubs de lectura y estrategias de lectura) y c) problemática de la practica de la lectura obteniendo tres pre categorías (experiencias generales, interés de por la lectura y plan de estudios).

Palabras clave: Lectura, hábito lector, enseñanza- aprendizaje y nivel primaria

Abstract

The present research is focused on reading and the reading habit in the teaching-learning process; aiming to recognize the perspectives of primary level students and teachers. Its approach is qualitative, under the case study method using as techniques, the interview, the teacher questionnaire and a focus group with students. The participants in this research were 16 teachers, including directors, assistant directors and group teachers, as well as 8 fifth grade students from both groups, section “A” and section “B” of a primary school in the federal system, belonging to zone #42 sector 5. The data analysis was carried out using the qualitative information analysis tool Atlas.ti. Within the research findings, three categories were identified that allowed us to recognize the importance of reading and the reading habit in the teaching-learning process from the perspective of students and teachers. The categories identified were the following: a) Reading challenges with three pre-categories that allowed opening the panorama of the analysis (disinterest, places of inspiration for reading and reading strategies), b) Reading promotion with six pre-categories (motivation, diversity of activities, reading benefits, inspiration for reading, reading clubs and reading strategies) and c) problems of reading practice obtaining three pre-categories (general experiences, interest in reading and study plan).

Keywords: Reading, reading habit, teaching-learning and primary level

Introducción

El impacto de la lectura y el hábito lector en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un tema de gran relevancia en el ámbito educativo, ya que la lectura no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que también enriquece el desarrollo personal y social de los estudiantes.

La lectura es uno de los pilares fundamentales en el ser humano, aprender a leer abre las puertas a un mundo de información y experiencias incalculables. En la sociedad actual esta habilidad es más que esencial para interactuar con la información, apropiarse de ella y construir un significado.

El saber leer se tiene desde hace mucho tiempo como un factor esencial para una formación completa de la persona, sin embargo, Muñoz (2022) menciona que “la lectura es un diálogo entre el lector y el texto, en el cual se utilizan conocimientos previos, opiniones, emociones y creencias

socioculturales para comprender y construir significados” (p.14). En otras palabras, la lectura traslada un mundo de imaginación, siempre y cuando se practique, se comprenda y se apropie el lector.

Sin embargo, Paulo Freire, en "Pedagogía del oprimido" (1970), argumenta que la lectura crítica es esencial para la emancipación del individuo, permitiendo a los estudiantes cuestionar y transformar su realidad.

Por su parte Salazar y Ponce (1999) mencionan que el hábito lector se refiere a la capacidad y disposición de una persona para leer de manera regular, sistemática y reflexiva. Implica no solo la habilidad de decodificar palabras y entender textos, sino también la inclinación hacia la lectura como una actividad placentera y enriquecedora. Un lector con hábito busca activamente oportunidades para leer, desarrollando así destrezas que fortalecen su comprensión, pensamiento crítico, vocabulario y habilidades lingüísticas en general.

Por lo tanto, en el ámbito educativo, el hábito lector es un componente fundamental que influye de manera significativa en la práctica docente y, por ende, en el desarrollo académico y personal de los estudiantes. La capacidad de leer, comprender y disfrutar textos diversos no solo enriquece la experiencia individual, sino que también potencia las habilidades pedagógicas de los docentes, transformando su rol en el aula.

La lectura y el hábito lector son elementos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las perspectivas de alumnos y docentes revelan que fomentar la lectura no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye a la formación de individuos críticos y empáticos. La colaboración entre alumnos y docentes es esencial para crear una cultura lectora enriquecedora y sostenible en el ámbito educativo.

Existe una relación entre leer y hábito lector en diversas áreas, como el Desarrollo de la comprensión lectora el cual en ella está la lectura regulada, donde los estudiantes que leen con regularidad tienden a desarrollar mejores habilidades de comprensión lectora. Al leer con frecuencia, los alumnos se familiarizan con diferentes tipos de textos, mejorando su capacidad para entender y analizar la información. Sin embargo, al obtener el Hábito Lector consolidado implica la práctica continua de la lectura, lo que fortalece las habilidades de comprensión a largo plazo.

Por ello, al leer y tener hábito lector también se logra una ampliación en el vocabulario, estimula el pensamiento crítico, fomenta la creatividad e imaginación, mejora en la concentración

y la disciplina, enriquece la cultura, lo personal y éxito académico, por lo tanto, leer y mantener un hábito lector se complementan y refuerzan mutuamente, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes y docentes en el proceso educativo.

Como antecedentes investigativos del tema que se está analizando en el presente artículo se encontró que éste ha sido estudiado como espacio para contribuir al vínculo de la Lectura y el Hábito Lector en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

En la tesis de maestría de Castro (2022) se da a conocer la relación entre los niveles del hábito lector y la comprensión de lectura en estudiantes del nivel primaria; en la investigación de Sandoval (2023) se menciona que la motivación y el hábito lector en estudiantes del nivel primario es primordial para la educación.

Paucar et al. (2024) nos comparten que el hábito de lectura en estudiantes de Educación Primaria es esencial para lograr un mejor aprendizaje a lo largo de su vida; por su parte Ortiz (2023) realizó un Programa llamado “Me gusta la lectura” donde el hábito lector de niños de la comunidad escolar fue el objetivo principal.

En la investigación de Rosales y Rosmery (2021) se menciona que la influencia del hábito lector en la comprensión de textos de estudiantes de educación primaria es primordial para el fomento de la lectura. Mientras que en la investigación de Leiva y Lizbeth (2022) se comparte que la aplicación de estrategias de comprensión lectora para mejorar el hábito lector de los estudiantes de cuarto grado permitió el logro del aprendizaje más eficaz en niños de educación primaria.

Cordova et al. (2021) realizaron una investigación que lleva por nombre “Hábitos de lectura y su influencia en el aprendizaje de estudiantes de primaria”, aportando resultados muy eficientes a dicha investigación. Syafitri (2018) dice que la correlación entre los estilos de enseñanza de los profesores y el hábito de lectura de los estudiantes hacia la comprensión lectora es la parte más importante del aprendizaje de los alumnos,

En el análisis de Cáceres y Sarmiento (2023) se abordó el uso de las Estrategias didácticas para el fortalecimiento del hábito lector utilizando la literatura infantil en los estudiantes de segundo grado. Paucar et al. (2021) analizaron la familia en la estimulación del hábito lector en niños de cuatro a seis años regalándonos un aporte muy eficaz a dicha investigación.

Vargas et al. (2023) menciona que el fomento al hábito por la lectura en estudiantes de educación básica primaria es esencial para que el alumno tenga un crecimiento personal muy eficaz.

Estos antecedentes muestran que es de suma importancia la lectura y el hábito lector, ya que leer y mantener un hábito lector se complementan y refuerzan mutuamente, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes y docentes en el proceso educativo, pero sin dejar de lado a padres de familia como parte esencial de su enseñanza aprendizaje de los alumnos.

La lectura es una decodificación de textos que realiza el lector para conocer del mundo hacia el exterior, permite mantenerlos informados de muchos temas que los rodean, pero también es muy importante porque tiene un sinfín de beneficios hacia el lector.

Freire (2004, citado por Morales, 2018) definen que la lectura exige “que el lector se comprometa con el texto, en una actitud capaz de desentrañar significados, verdades escondidas, intencionalidades y propósitos, para lo cual es necesario el pensamiento crítico que le permita llegar a lo más profundo” (p. 26).

Para Piaget, (citado por Arias & Flores 2011) el “leer en un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener información pertinente para) los objetivos que guían su lectura... el significado del texto se construye por parte del lector.

Vygotsky, (citado por Leiva 2022) dice que la lectura abre horizontes de conocimiento hacia una nueva perspectiva de los hechos que emergen de la realidad, por lo cual el niño puede ser parte activa de la interacción y construcción.

Emilia Ferreiro (2002) menciona que la lectura es una habilidad básica de comunicación para las personas. Por lo tanto, abre las puertas a un mundo mágico de conocimiento, aprendizaje, comprensión y desarrollo. Esta no es una habilidad innata, sino que debemos aprenderla. Requiere el dominio y coordinación de una serie de procesos cognitivos.

Díaz (2002) afirma que los lectores eficientes son quienes saben decidir cuales estrategias de las que conocen son las que favorecen el rendimiento en la comprensión en función de los propósitos planteados al inicio de la lectura.

Sole (2012) menciona que leer es comprender y comprender, es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender.

Sin embargo, estas definiciones nos orillan a tener una definición más clara de la lectura, tomando en cuenta lo que menciona Freire, “que el lector se comprometa con el texto con buena actitud es parte de su aprendizaje y se desenvuelva con el medio. Esta perspectiva coincide con Ferreiro, (2002) que menciona que es una habilidad básica de comunicación para las personas; esta definición conduce a reconocer a que la lectura es parte de la vida de los seres humanos y no podemos hacer de lado el no leer.

Tal y como lo menciona Solé (2012) de la lectura se desprende la comprensión, la cual es el todo para lograr descifrar lo que dice un texto. Esto se deriva a que la lectura sea la parte más importante en la educación y se permita una exigencia aún más para docentes, alumnos y padres de familia, haciendo trabajo en equipo para fomentarlo.

El hábito lector es también un concepto que dentro de este análisis es de suma importancia. Por lo tanto, Covey (1997, como se citó en Leiva, 2022) define el hábito como “una intersección de conocimiento, capacidad y deseo. La relación de ellos tiene como fin lograr la comprensión y el aprendizaje de lo que se lee” (p. 36).

El conocimiento es el que nos indica qué debemos hacer antes, durante y después de una lectura y conocer el propósito del por qué vamos a leer; durante la lectura debemos tener la capacidad de saber cómo abordar el texto, qué estrategias debo utilizar para lograr el propósito y cómo debe leerlo. El deseo es la base para lograr el hábito lector pues es el motor que nos impulsa a estar interesados por descubrir y aclarar las dudas para alcanzar la meta. Por lo tanto, el lector debe leer lo que a él le interesa, lo que necesita y todo ello de acuerdo con sus edad y contexto.

Salazar (2006) menciona que el hábito lector es un comportamiento intencional que no se nace con él sino se adquiere y hace que la persona lea frecuentemente por motivación propia, es decir, leen en su tiempo libre sin presiones ni obligaciones.

Un verdadero hábito lector crea satisfacción, sensación de logro y felicidad. Cuando el lector lee de forma inconsciente, sin poner horarios, prefiere ir a bibliotecas, le gusta reunirse con personas que leen, su motivo de conversación es un libro, asiste u organiza reuniones para compartir lo leído significa que es un verdadero lector pues se siente a gusto, feliz, cómodo y entusiasmado de hundirse más y más en los libros.

Ferreiro, (2002, citada en Marín 2022) lo describe como una capacidad que se adquiere, con la predisposición del individuo hacia la lectura. Sin embargo, precisa que se debe considerar que existen diversos factores que favorecen o impiden que se desarrolle este hábito de leer, estos factores pueden ser el tipo de libro, la lectura, la presentación, el ambiente, la motivación y otros factores que pueden ayudar a adquirir este hábito

Salazar y Ponce (1999) afirman que los factores que deben medirse para conocer el hábito de lectura son: la temática de las lecturas o la preferencia lectora (tipos y géneros de lectura), la frecuencia con que se lee (número de libros y otras lecturas), las primeras experiencias con la lectura, la huella dejada por la escuela, la cultura lectora en la familia, el lugar que ocupan la lectura y la escritura en la vida cotidiana, la disponibilidad de materiales impresos y de bibliotecas

Es importante mencionar que la formación del hábito lector es prioridad para lograr ese gusto por la lectura, por lo tanto, Polaino-Lorente (1997) plantea que existen tres aspectos muy importantes en los primeros aprendizajes, que a su vez influirán en los aprendizajes futuros: (a) la forma en que los adultos valoran lo que enseñan, va a influir en que los niños quieran lo que aprenden; (b) si el adulto quiere enseñar, puede influir en que el niño desee aprender y, (c) el niño debe sentirse querido por quien le enseña. Estos tres aspectos demuestran la importancia de tener una imagen de adulto que sirva de modelo para enseñar y formar el hábito de la lectura.

La definición de enseñanza es el proceso mediante el cual se facilita el aprendizaje, se transmiten conocimientos, habilidades, valores y actitudes a otras personas. La enseñanza implica una interacción entre un instructor (o maestro) y los estudiantes, donde el primero guía, explica, motiva y evalúa, mientras que los segundos asimilan y aplican la información recibida.

Además, en el ámbito de la teoría educativa, según el **Ausubel (1968)**, un destacado psicólogo educativo, la enseñanza es "el proceso que implica la presentación sistemática de materiales y experiencias de aprendizaje por parte de un instructor con el propósito de facilitar la adquisición de conocimientos y habilidades por parte de los estudiantes" (p.3).

El aprendizaje es el proceso mediante el cual los individuos adquieren, modifican o refuerzan conocimientos, habilidades, valores, actitudes y comportamientos a través de la experiencia, el estudio, la instrucción o la observación. Este proceso es fundamental para el desarrollo personal y profesional y se manifiesta en cambios relativamente permanentes en el comportamiento o en la capacidad de realizar ciertas tareas.

Además, según **Piaget (1950)**, un influyente psicólogo del desarrollo, el aprendizaje es "un proceso mediante el cual el conocimiento se construye activamente por el individuo a través de la interacción con su entorno y de la reorganización de las estructuras cognitivas" (p.5).

En resumen, la interrelación entre lectura, hábito lector y enseñanza-aprendizaje en el aula es crucial para el desarrollo educativo de los estudiantes. Promover una cultura de la lectura desde la enseñanza-aprendizaje contribuye a formar individuos más informados, críticos y apasionados por el conocimiento.

Entonces, los objetivos del presente estudio son:

- Reconocer los desafíos relacionados con la lectura a los que tienen que hacer frente los docentes y alumnos
- Identificar las características que asume la promoción lectora en la escuela primaria
- Distinguir las problemáticas presentes en la práctica de la lectura desde la perspectiva de docentes y alumnos.

Metodología

La presente investigación es de enfoque cualitativo, donde se utilizó el método de estudio de caso (Yin 1981). Las técnicas empleadas para esta investigación fueron las entrevistas, que según Kvale (1996) tienen como propósito el obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos; posteriormente se realizó un cuestionario que como técnica de recogida de información supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos (Rodríguez & Flores, 1999). También se realizó un grupo focal con alumnos de quinto grado de primaria y con el propósito de propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un objeto de investigación, en un tiempo determinado, cuyo interés consiste en la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo (Álvarez & Jurgenso, 2003).

Los participantes de esta investigación asisten a la escuela primaria "Benito Juárez" sistema federal, pertenecientes a la zona # 42 sector 5, del municipio de Nuevo Ideal, Dgo. en total fueron 16 docentes de educación primaria entre ellos directivo, sub directivos, docentes frente a grupo y

docentes practicantes, así como ocho alumnos de quinto grado de ambos grupos sección “A” y sección “B”.

El instrumento utilizado en las entrevistas fue un guion compuesto por diez preguntas que se hicieron con el propósito de conocer la opinión de los docentes respecto al impacto de la Lectura y el Hábito Lector en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Cuestionando a los docentes respecto a su relación personal con la lectura, así como también que piensan respecto a la influencia de la lectura y su desempeño docente, como también respecto a las estrategias que llevan a cabo para lograr el hábito lector con sus estudiantes, se obtuvieron respuestas muy favorables que ayudaron al análisis de esta investigación.

Posteriormente, se realizó un grupo focal, con un guion de 12 preguntas a 8 alumnos de quinto grado de ambos grupos llevando una conversación del impacto que tiene la lectura y hábito lector dentro de su aprendizaje, las cuales permitieron al investigador en conocer realmente el impacto que tienen respecto a la lectura. Por otro lado, se realizó un cuestionario para los docentes que se conformó de 16 preguntas abiertas donde los docentes expresaron su sentir bajo el mismo tema ya mencionado brindando una información muy interesante para dicho análisis.

La escuela que constituye nuestro caso es de organización completa con 12 maestros de grupo, un director, dos sub directores; uno atiende lo administrativo escolar y el otro es sub director académico, un maestro de educación física, una maestra de biblioteca, maestro de medios, un maestro de USAER, un intendente y un velador; este personal atiende a 355 alumnos. El clima organizacional que se genera es agradable por la buena comunicación entre los docentes.

La infraestructura con la que cuenta la escuela es buena ya que las aulas cuentan con sus mesas, sillas, casilleros para cada alumno, y en cada salón se cuenta con una impresora y bocina como recurso para el docente. La escuela cuenta con, biblioteca escolar, aula de red, aula de USAER, aula de usos múltiples, canchas de básquetbol, fut-bol, estacionamiento, domo y baños. Así como también cuenta con todos los servicios de agua, luz, internet, línea de teléfono Telmex. Tiene barda perimetral a sus alrededores. La situación económica es media-baja a media. Alrededor de la escuela hay puras casas habitación, y frente de ella una tienda, a 300 mts. se encuentra la secundaria técnica del pueblo.

El 60% de los padres de familia son profesionales ejerciendo como tal, y el 40% se

desempeñan en otro campo laboral, por lo tanto, el nivel económico es media baja a media. La mayoría de los padres de familia apoya a sus hijos con tareas, útiles escolares necesarios, sin embargo, existe uno que otro que no lo hace; los alumnos viven a los alrededores de la colonia y lo más que hacen en llegar a la primaria son de 5 a 10 min a lo mucho.

Resultados

El análisis de los datos muestra la existencia de 15 pre categorías, las cuales conformaron tres categorías finales sobre el impacto de la lectura y el hábito lector en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichas categorías se exponen a continuación.

Categoría Final 1ª Desafíos de la lectura; esta categoría final se compone de tres pre categorías; (desinterés, lugares de inspiración para leer y estrategias de lectura)

Figura 1

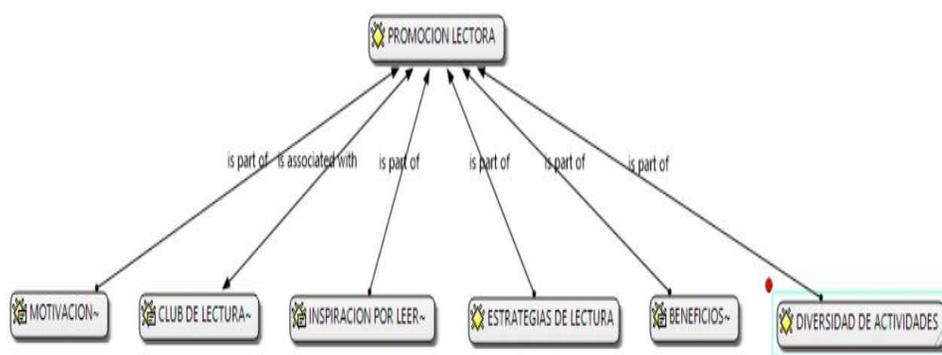
Pre categorías de la categoría Desafíos de la lectura



Categoría final 2º Promoción lectora. Esta categoría final se integró por 6 pre categorías (motivación, club de lectura, inspiración por leer, estrategias de lectura, beneficios y diversidad de actividades)

Figura 2

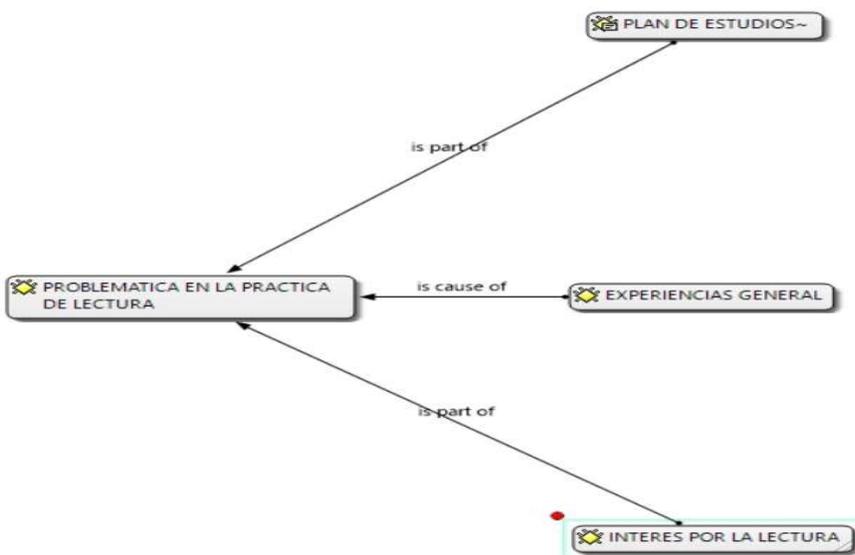
Precategorías de la categoría Promoción lectora



Categoría final 3º Problemática en la práctica de lectura. Esta categoría se integra por 3 precategorias (plan de estudios, experiencias generales e interés por la lectura)

Figura 1

Precategorías de la categoría Problemática en la práctica de la lectura



Discusión de los resultados

Enseguida se presentan las tres categorías resultantes, sobre el impacto de la lectura y el hábito lector en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Tomando en cuenta la perspectiva de los alumnos y docentes.

Dentro de la primera categoría que lleva por nombre Desafíos de la lectura los docentes mencionan las dificultades que pueden enfrentar los alumnos al intentar leer y comprender diversos textos. Estos desafíos pueden variar ampliamente e incluyen problemas, que afecta la capacidad de decodificar palabras; la falta de vocabulario, que limita la comprensión del contenido; y las dificultades de concentración, que impiden mantener la atención en la lectura. Además, factores como la complejidad del texto, la falta de interés en el material y un entorno de lectura inadecuado también pueden dificultar la experiencia lectora. Estos desafíos pueden impactar el desarrollo académico, el acceso a la información y hasta el disfrute de la lectura.

Sin embargo, los docentes desde su voz nos comparten su experiencia:

“Los alumnos están contaminados. No hay un acervo cultural en su casa, no hay libros y no hay interés ni por parte del alumno ni por parte de los padres de familia, pienso que es el principal reto, que haya un interés por la lectura, ya que en las casas no se cuenta con biblioteca o con acervo de lecturas, entonces si el niño no ve o al papá que lee o al maestro que lee, menos le llama la atención y el principal desafío es que, desgraciadamente, en nuestro país no se promueve la lectura” (MGII)

“Los textos no son atractivos y no son de interés para los alumnos. No hay textos muy atractivos para ellos. Se batalla. Por ejemplo, las leyendas son cuando a veces viene uno y ya ve que hay material rebujado en todos los baúles que tenemos aquí. Entonces, a veces no se acorde los textos al grado que se encuentran” (MGIII)

Pero los alumnos también comparten desde su experiencia el acercamiento que han tenido con la lectura. Y mencionan desde su propia voz lo siguiente:

“A mí no me gusta tanto la lectura, sí me gusta un poquito, pero, así como yo todo el día no, es que hay veces que hay unos libros que no les entiendo y por eso casi no me gustan, también los que sí me gustan porque es que me adentra en mí hacen vencer como si estuviera lleno historia, te imaginas como si estuvieras ahí” (AGII)

“Es aburrido, porque no entiendo los cuentos” (AGIII)

Fernández (2023) menciona que hoy en día los desafíos más fuertes que existen al leer son las nuevas herramientas tecnológicas, en este caso la llegada de internet. Sin embargo, cada vez nos encontramos a más jóvenes que se alejan más y más de la lectura, obviando por completo la existencia de los libros una vez terminados sus estudios.

Desde la perspectiva de este autor el nuevo mundo se nos presenta con una rapidez a la que no estamos acostumbrados, con información que nos llega de forma inmediata de fuentes tales como la televisión o la publicidad, creando un nuevo tipo de lector, el digital, el cual, en comparación al tradicional, es mucho más rápido en cuanto a su lectura. (pág. 1)

Si realizamos un análisis profundo del impacto de ambos comentarios tanto de docentes como los alumnos podemos observar que es bastante impactante los resultados de los dos comentarios que por un lado los docentes argumentan que existe un desafío muy fuerte desde casa ya que no se practica la lectura porque ahora con las herramientas tecnológicas y la más importante el internet es un distractor muy fuerte para los estudiantes, esto repercutiéndoles en su interés por la lectura. Pero por el otro lado los alumnos mencionan que la lectura es aburrida y aparte los libros que tienen en la escuela no son interesantes y aparte no cuentan con la motivación de personas adultas a su alrededor que les comparta este gusto, así como también no se cuenta con un espacio adecuado para practicar la lectura.

La segunda categoría lleva por nombre Promoción lectora, los docentes comparten que es un conjunto de estrategias y actividades diseñadas para fomentar el hábito de la lectura y el amor por los libros entre alumnos. Este esfuerzo puede ser implementado en diferentes contextos como escuelas, bibliotecas, centros comunitarios, y a través de programas públicos. El objetivo principal es crear un entorno en el que leer sea una actividad agradable y accesible, incentivando a las personas a incorporar la lectura en su vida cotidiana.

Los docentes desde su propia voz nos comparten lo siguiente:

“ Pues principalmente la lectura de textos narrativos que es lo que más funciona y es lo más adecuado para los niños de primaria y también el modelaje, leerles a los niños en voz alta, actividades como la lectura robada, la lectura compartida, debates, diferentes tipos de modalidades de lectura es lo que le sirve al docente, no podemos decir que hay una específica porque cada niño tiene diferentes necesidades, diferentes estilos de aprendizaje, diferentes

canales, pero pienso que lo importante es la intencionalidad que se le da a las actividades de la lectura” (MGIX)

“Pues en la medida de lo posible, existen diferentes plataformas, hay una plataforma electrónica que se llama Desafío Leer 2020, donde registraba yo a mis alumnos en unas aulas virtuales para que tuvieran acceso a diferentes tipos de lecturas, de cuentos, de narraciones, de diferentes tipos de textos y ellos pudieran leerlo a manera de desafío, de competencia, donde ahí mismo les iban marcando la cantidad de libros leídos, entonces ya se genera ese sentido de competencia y el alumno despierta el interés por leer más. De igual manera, compartiendo algunas de las lecturas que uno fomenta, en un caso particular se realizó un ejercicio el año pasado donde se publicó un libro de leyendas del municipio y fue escrito por los alumnos, entonces ahí se está tratando también de fomentar la escritura, Pero más que nada que vaya relacionado con el contexto inmediato del alumno” (MGX)

Sin embargo, los estudiantes desde su propia voz comparten su inquietud sobre la promoción de la lectura y mencionan que;

“Hacer la lectura divertida, así como hacer clubs de lectura cada un día, cada dos semanas” (AGIX)

“Yo quiero que las lecturas tengan cómics, de esos que traen los dibujitos y vienen, como si estuviera la persona hablando, pero en letras, que tengan cómics” (AGX)

Los docentes y alumnos dan a conocer sus experiencias respecto a la promoción lectora lo que han vivido y lo que les gustaría hacer para que tenga más impacto y sea más interesante. No es imposible, pero si tienen que motivarse desde su círculo familiar, alumnos y docente.

Por lo tanto, nos menciona, Solé (2012) que para promocionar la lectura es importante lograr desarrollar diversas estrategias y es necesario tener claros los objetivos que se van a plantear, tener una buena planificación y evaluación con posibles cambios, lo que permitirá la mejor comprensión lectora y diversas actividades para motivar al lector.

Naranjo, 2009 (citado por Marín, 2022) nos dice que la motivación ofrece razones, motivos y metas que promueven el hacer y la actuación de una persona, cuanto mayor sea la motivación, mayor será la intensidad en la conducta, por lo tanto, aquella influye en hacer las cosas con gusto y placer.

La promoción lectora es el punto más importante porque de ahí se desprende el querer practicar la lectura, ya que según las estrategias que el docente aplique a sus alumnos dependerán del gusto que obtendrán para leer, Avedaño y Araclei (2020) mencionan que “las estrategias deben aplicarse en todo el proceso lector para que de esta manera esté presente la motivación, la visión de lo que se va a lograr y estas conducirán al niño a comprender lo que está leyendo, ya que el maestro a través de sus estrategias e interacción lo ubicará en el espacio y el tiempo del texto, y lo preparará para tomar decisiones frente a lo que leyó”.

Es importante mencionar que en esta categoría de promoción lectora los alumnos mencionan que es importante la motivación y nuevos acervos en su escuela, pero los docentes dicen que los padres de familia es un punto medular para lograr para que inicien con el gusto por la lectura, pero la teoría nos hace una vinculación donde agrega a todos en general, tanto alumnos, docente y padres de familia para poder lograr el impacto en la promoción lectora y menciona estrategias bien diseñadas y nos habla de una motivación para lograr las metas propuestas.

La tercera categoría lleva por nombre Problemática en la práctica de la lectura donde los docentes nos comparten diversas problemáticas que se ven inmersas en el ámbito educativo, pero también en nuestro país respecto a la práctica de lectura, principalmente con la nueva reforma educativa, después con el mal hábito que viene desde casa y finalmente la motivación de los docentes al inculcarles leer con gusto.

Por lo que a continuación los docentes dan su propio punto de vista bajo su propia voz y mencionan que;

“La mal llamada nueva escuela mexicana, que corresponde al plan de estudios 2022, menciona que tiene siete ejes articuladores, y en uno de ellos va directamente relacionado con la lectura, que es la adquisición de las culturas a través de la lectura y la escritura. Ahí particularmente retoma lo que, en planes de estudios anteriores, desde el 93, 2011 y 2017, se ha venido trabajando, no es algo nuevo. Sin embargo, por ahí, algo novedoso es el libro de saberes, que es como una enciclopedia para los alumnos, que permite tener esa accesibilidad al conocimiento, a la lectura, si se promueve, hay que reconocer que, si se promueve dentro de un contexto nacional, posiblemente el error que se está cometiendo es que no están diversificando, conceptualizando a las diferentes regiones del país, lo que es la lectura. Si hubiera esa

diversificación, esa contextualización, quizás hubiera más interés por parte de los alumnos y se trabajaría de mejor manera” (MGXII)

“En casa no hay. Y en nuestra cultura no hay. Hay que ser sinceros. Los papás no leen. No leen, los niños no leen. Porque llegan tarde o cualquier otro motivo Tienen sus ocupaciones. Y los mexicanos no leemos. Nadie, nadie leemos. Es rara la persona que lee. Y a veces, si lo hace, lo hace por fuerza. Y ya cuando es por fuerza, pues no se le pega uno nada. En la casa no. Y lo poco que se da aquí en la escuela, no les alcanza para que ellos agarren ese aprecio. Si hay niños que leen y eso, pero es raro encontrarlos en el montón. En el grupo, a veces hay grupos en los que no. Y en algunos otros hay uno o dos. Es raro que encuentren que es verdad la lectura. No tenemos un hábito. Vamos al celular, güey. El celular ahorita en los videos de TikTok. Sí, es lo que nos gana. Es lo que está en los videos de TikTok. Cualquier otra cosa, no. No hay hábito” (MGXXI)

Mientras que los alumnos mencionan de su propia voz que;

“Es bien aburrido, porque en el salón de clase siempre tenemos los mismos libros y en biblioteca también y no llegan nuevos” (AGXI)

“El maestro no pone actividades divertidas, siempre es lo mismo sin motivarnos o regalarnos algo” (AGXXI)

El problema de la lectura radica desde hace mucho tiempo atrás, sin embargo, hoy en día lo que más afecta son las herramientas tecnológicas ya que, los estudiantes es lo primero que tienen a la mano, pero otra problemática que se observa en dicha mención de los docentes es que el mal llamado plan de estudios (Nueva escuela mexicana) no menciona un punto en específico de la importancia de la lectura y mucho menos da estrategias para ponerlas en el grupo. Es por ello que hasta la fecha el problema de la lectura persiste y no hay un número de estudiantes que la practiquen.

Es importante mencionar que los alumnos comparten bajo su experiencia que la lectura es aburrida, por la falta de acervos y motivación de los docentes. Ambas experiencias son importantes compartir tanto de los docentes como de los alumnos ya que ellos son el punto medular de esta investigación.

La problemática de la lectura siempre ha existido en nuestro país, pero se agravó aún más tras la pandemia del (COVID-19) ya que existió una gran inquietud en las competencias lectoras,

por lo que la UNESCO reunió a los ministros de educación, porque se detectó que más de cien millones de niños no cuentan con las competencias mínimas de lectura.

Sin embargo, como consecuencia de la pandemia, el número de niños con dificultades se disparó hasta los 584 millones en 2020, aumentando en más de un 20% y anulando los avances conseguidos en las dos últimas décadas gracias a los esfuerzos educativos.

El plan de estudios nos menciona que “el fomento de la lectura enriquece el lenguaje, posibilita el acercamiento a la realidad a través de secuencias temporales, el aprendizaje de la gramática de la lengua y la comprensión de diferentes textos” (SEP, 2022, p. 136)

Pero haciendo un análisis de lo que menciona el plan de estudios 2022 respecto a la lectura se puede observar que no proporciona estrategias para que el docente trabaje dentro del salón de clases ya que es algo esencial para lograr el fomento a la lectura.

Por otro lado, y para dar sustento a dichas discusiones es importante mencionar que las estrategias motivacionales sustentada con la teoría de Maslow (1998) nos menciona que son varios factores los que motivan a la persona hacer las cosas y en este caso el objetivo es motivar a los estudiantes a leer para el logro de una comprensión lectora con sustento de la teoría de Isabel Sole (2012).

Conclusiones

El impacto de la lectura y el hábito lector en el proceso de enseñanza-aprendizaje es significativo y multifacético. La lectura no solo enriquece el conocimiento y la comprensión de los estudiantes, sino que también mejora sus habilidades cognitivas, como la capacidad crítica y analítica. Además, el hábito lector fomenta la concentración, la creatividad y la empatía, permitiendo a los estudiantes conectarse con diferentes perspectivas y culturas.

En el ámbito educativo, la lectura se convierte en una herramienta esencial para el desarrollo integral del individuo, promoviendo una formación más completa y efectiva. Establecer y cultivar hábitos lectores desde una edad temprana contribuye a un aprendizaje continuo y autónomo, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos académicos y de la vida con mayor competencia y confianza.

Sin embargo, aun así, existen desafíos de la lectura, que lleva aun desinterés para practicarla por sus diversos lugares que no logran inspirar para leer, así como también las diversas estrategias que se practican al leer.

Por otro lado, la promoción lectora destaca seis aspectos muy relevantes; la motivación, grandes beneficios en su proceso de aprendizaje, inspiración para leer bajo diversas estrategias como pueden ser clubes de lectura o alguna otra diversidad de actividades respecto a la lectura.

Pero finalmente existen las problemáticas en la práctica de la lectura y tres de las más relevantes son; las malas experiencias tanto de estudiantes como de docentes, el bajo interés por la lectura por ambos personajes y el plan de estudios actual.

En la presente investigación se llegaron a tres bloques de conclusiones importantes en relación con las categorías de análisis construidas; en la primera categoría denominada desafíos de la lectura se concluye que el principal desafío se encuentra en casa ya que no se practica la lectura además de que las herramientas tecnológicas “entre ellas el internet” son un distractor para los estudiantes, quienes por su parte reconsideran que la lectura es aburrida y que los libros que tienen en la escuela no son interesantes.

En la segunda categoría intitulada promoción lector se sigue manifestando esta dualidad de visiones, por un lado los alumnos insisten que es importante la motivación y poseer nuevos acervos bibliográficos en su escuela, mientras que los docentes afirman que son los padres de familia un punto medular para lograr que los alumnos inicien con el gusto por la lectura.

En la tercera categoría llamada problemática en la práctica de la lectura los docentes insisten en el efecto distractor de las herramientas tecnológicas pero agregan un nuevo elemento: el nuevo plan de estudios no le da la importancia requerida a la lectura, ni ofrece estrategias para su desarrollo efectivo. Mientras que los alumnos reiteran que la lectura es aburrida y se lo atribuyen a la falta de acervos bibliográficos y a la falta de motivación de los docentes.

Estas conclusiones evidencian que las perspectivas de los docentes y alumno se mueven bajo un locus de control externo, esto es, la responsabilidad es ajena a nosotros y se encuentra en lo que está fuera de nosotros. En el caso de los docentes el problema se encuentra en los padres de familia, en las herramientas tecnológicas y en el nuevo plan de estudios, mientras que en el caso de los alumnos se encuentra en el acto mismo de leer, el insuficiente acervo bibliográfico y en que el maestro no los motiva.

Referencias

- Avendaño, Y. M. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*. (12), 95–105. <https://doi.org/10.37135/chk.002.12.06>
- Arias, N. & Flores R. (2011). Aporte de la obra de Piaget a la comprensión de problemas educativos: su posible explicación del aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 60. Primer semestre 2011 Bogotá, Colombia. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n60/n60a6.pdf>
- Díaz, B. F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. McGraw Hill.
- Castro, M. (2022). Hábito lector y comprensión de lectura en estudiantes del nivel primaria de una institución educativa de Puente Piedra, Lima 2022. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/98866>
- Cáceres, G. P., & Sarmiento, S. M. (2023). Estrategias didácticas para el fortalecimiento del hábito lector utilizando la literatura infantil en los estudiantes de segundo grado de la IED Alfonso López del distrito de Barranquilla.
- Ferreiro, E. (2002). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. España: Siglo XXI. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Teberosky.pdf
- Guevara, K. R. (2021). Influencia del hábito lector en la comprensión de textos de estudiantes de educación primaria, Trujillo, 2020. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/54783>
- Jardilino, J. R. L., & Soto-Arango, D. E. (2020). Paulo Freire y la pedagogía crítica: su legado para una nueva pedagogía desde el sur. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1072-1093.
- Ludeña, M. C., Muñoz, T. C. S., Aliaga, W. M., Rueda, E. M. M., & Sevilla, J. M. V. (2021). Hábitos de lectura y su influencia en el aprendizaje de estudiantes de primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 10923-10933. Recuperado de <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1144>

- Muñoz, D. (2022). *Club de lectura, estrategia lúdica para fortalecer el hábito lector en grado cuarto de primaria del Colegio Anglo Colombiano*. <http://hdl.handle.net/11371/5221>
- Morales, J. (2018). Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 175-192. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.010>
- Marín, M. D. (2022). Motivación, interés y placer lector en Educación Infantil [tesis doctoral, Universidad de Murcia] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=305574>
- Ortiz, C. F. (2023). Programa “Me gusta la lectura” en el hábito lector de niños de la comunidad escolar “Nuestra Señora del Rosario”, 2022. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/106585>
- Paucar, C., Llacsá, L. J., & Meleán, R. A.. (2024). Hábito de lectura en estudiantes de educación primaria. *Aula Virtual*, 5(11), 29-43. Epub 08 de febrero de 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10464908>
- Paucar, E. A. S., Flores, V. A. C., & Requena, M. D. R. (2021). La familia en la estimulación del hábito lector en niños de cuatro a seis años. *Revista Vínculos ESPE*, 6(2), 103-120. <https://doi.org/10.24133/vinculosespe.v6i2.1790>
- Puga, Y. L. (2022). Aplicación de estrategias de comprensión lectora para mejorar el hábito lector de los estudiantes de cuarto grado de la IE N° 82027. [tesis de maestría, universidad Caamarca] UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA ([googleusercontent.com](https://www.googleusercontent.com))
- Puga, Y. L. (2022). Aplicación de estrategias de comprensión lectora para mejorar el hábito lector de los estudiantes de cuarto grado de la IE N° 82027 El Cerrillo de Baños del Inca, Cajamarca, 2019. <http://hdl.handle.net/20.500.14074/5168>
- Salazar, S., & Ponce, D. (1999). Hábitos de lectura. *Biblios*, (2) 1-6. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16100203>
- Solé, I. (2012). Se aprende a ser un buen lector a lo largo del tiempo y en situaciones de lectura variadas. Obtenido de Universitat Oberta: https://www.uoc.edu/portal/es/news/entrevistes/2012/isabel_sole.htm

- Sandoval Gallo, K. L. (2023). La motivación y el hábito lector en estudiantes del nivel primario de la zona rural de Ferreñafe. Recuperado de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/122825>
- Syafitri, N. (2018). The Correlation Between Lecturers' Teaching Styles and Students' Reading Habit Towards Reading Comprehension. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 1(1), 96-102. <https://doi.org/10.34050/els-jish.v1i1.4187>
- Vargas, F. F., Restrepo-Garizabal, S., & Tapia-Gutierrez, O. M. (2023). Fomento al hábito por la lectura en estudiantes de educación básica primaria en el Estado de México. *Revista Ciencia & Sociedad*, 3(3), 282-291. Recuperado de <http://www.cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/97>
- (N.d.-a). Retrieved June 9, 2024, from <http://file:///C:/Users/missa/Downloads/Dialnet-DavidAusubelYSuAporteALaEducacion-5210288.pdf>
- (N.d.-b). Retrieved June 9, 2024, from <http://file:///C:/Users/missa/Downloads/Dialnet-LaTeoriaDelAprendizajeDePiagetYSusConsecuenciasPar-2747352.pdf>
- <file:///C:/Users/missa/Downloads/Dialnet-ElDesafioDeLaLectura-9044181.pdf>

CAPÍTULO 6. Experiencias de autorregulación del aprendizaje en la educación superior: un estudio Cualitativo

Elizabeth Lozano Morales

betty.lozanom4@gmail.com

Luis Fernando Hernández-Jácquez

lfhj1@hotmail.com

Resumen

El estudio de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes y docentes universitarios es esencial para una educación de alta calidad y adaptativa. El sujeto tiene la capacidad de evaluar sus propios objetivos de aprendizaje, de monitorear sus conductas y procesos cognitivos y de utilizar los resultados de esta evaluación para regular su propio aprendizaje (Zimmerman, 2015). Para ello, la pregunta de este estudio fue: ¿Cuál es la experiencia de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación superior que se desea explorar? Para lo cual, la investigación se realizó bajo el método fenomenológico y los datos se recolectaron a través de las técnicas la entrevista y narrativa, con la participación de 8 estudiantes y 4 docentes del grupo de 6° semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica de Durango. Los instrumentos utilizados fueron un guion de entrevista de 11 preguntas para cuatro estudiantes, un guion de narrativa que contenía 4 preguntas para cuatro estudiantes y un guion de entrevista de 11 preguntas para cuatro docentes. El análisis de los datos se realizó utilizando el software de análisis cualitativo Atlas.ti. Los hallazgos de la investigación muestran tres temas 1) Autorregulación del Aprendizaje; 2) Estrategias de Autorregulación que Utilizan los alumnos y 3) Estrategias Docentes para Fomentar la Autorregulación, que se enmarcan dentro de la psicología educativa y la pedagogía, aunque la autorregulación es una habilidad que los estudiantes desarrollan, el papel del docente es crucial para activarla.

Palabras clave: autorregulación, aprendizaje, educación superior, enfoque cualitativo

Abstract

The study of self-regulation of learning in university students and teachers is essential for high-quality and adaptive education. The subject has the ability to evaluate their own learning objectives, monitor their behaviors and cognitive processes, and use the results of this evaluation to regulate their own learning (Zimmerman, 2015). To this end, the question of this study was: What is the experience of self-regulation of learning in higher education students that we wish to explore? For this, the research was carried out using the phenomenological method, and the data were collected through interview and narrative techniques, with the participation of 8 students and 4 teachers from the 6th semester group of the Bachelor of Science in Education from the Pedagogical University of Durango. The instruments used were an interview script with 11 questions for four students, a narrative script containing 4 questions for four students, and an interview script with 11 questions for four teachers. Data analysis was performed using Atlas.ti qualitative analysis software. The research findings show three themes: 1) Self-Regulation of Learning; 2) Self-Regulation Strategies Used by Students; and 3) Teaching Strategies to Promote Self-Regulation. These themes are framed within educational psychology and pedagogy. Although self-regulation is a skill that students develop, the role of the teacher is crucial to activate it.

Keywords: self-regulation, learning, higher education, qualitative approach

Introducción

La autorregulación del aprendizaje, entendida como la capacidad de los individuos para dirigir y controlar sus propios procesos cognitivos, afectivos y conductuales en pos de alcanzar metas académicas específicas, ha emergido como un tema central en el ámbito educativo, particularmente en la educación superior (Zimmerman, 2002). Este concepto, que encuentra sus raíces en las teorías de la motivación y el aprendizaje social, ha generado un creciente interés debido a su relevancia en el desarrollo de habilidades metacognitivas y su impacto en el rendimiento académico (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2000).

En el contexto universitario, donde los estudiantes enfrentan demandas académicas y sociales cada vez más complejas, la capacidad de autorregular el propio aprendizaje adquiere una importancia aún mayor. Investigaciones previas han señalado que los estudiantes que poseen un alto grado de autorregulación tienden a exhibir un mayor compromiso con el aprendizaje, una

mayor autonomía en sus estudios y un rendimiento académico más satisfactorio (Zimmerman, 1998; Schunk y Zimmerman, 1997). Sin embargo, pese a la creciente atención que ha recibido este constructo, persisten interrogantes acerca de cómo los estudiantes universitarios experimentan y emplean la autorregulación del aprendizaje en su práctica académica diaria.

El objeto de este estudio cualitativo es investigar y comprender la experiencia de autorregulación del aprendizaje en el contexto de la educación superior. Se centra en explorar cómo los estudiantes universitarios experimentan y emplean estrategias de autorregulación del aprendizaje para gestionar sus actividades académicas, y alcanzar sus metas educativas. Además, busca analizar las percepciones, prácticas y estrategias de los docentes en relación con la promoción y apoyo de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, este estudio se sitúa en la intersección de diversas áreas de investigación, incluyendo la psicología educativa, la pedagogía universitaria y la investigación cualitativa en educación. Al adoptar un enfoque holístico y centrado en la experiencia de los estudiantes, esperamos aportar nuevas perspectivas que enriquezcan el campo de estudio de la autorregulación del aprendizaje y sus aplicaciones en la educación superior.

La autorregulación del aprendizaje se ha conceptualizado como un proceso dinámico y multifacético que involucra la planificación, la monitorización y la regulación de las acciones y estrategias utilizadas para alcanzar metas académicas específicas (Zimmerman, 2000). Este enfoque reconoce que los estudiantes no son pasivos en su proceso de aprendizaje, sino que desempeñan un papel activo en la autorregulación de su propio proceso de aprendizaje.

Se han investigado diferentes perspectivas para comprender cómo los estudiantes autorregulan el aprendizaje. Dentro de las más relevantes, se pueden mencionar las siguientes: prácticas docentes de autorregulación del aprendizaje para la promoción de la permanencia universitaria en contexto de pandemia (López-Angulo et al. 2022); reconocer, las percepciones del alumnado universitario en su formación inicial docente respecto al uso de herramientas y recursos digitales para las diferentes fases del aprendizaje autorregulado (Tur et al. 2022); asumir, las percepciones de los estudiantes universitarios sobre la flexibilidad, el esfuerzo autorregulado y la satisfacción con el proceso de educación a distancia, y sus visiones sobre la educación a distancia (Turan et al. 2022); el uso de las tecnologías digitales que hacen los estudiantes para autorregular sus aprendizajes y a la vez identificar las estrategias de aprendizaje empleadas (Montás y

Christopher, 2021); implementar estrategias didácticas mediadas por TIC para el fortalecimiento de los procesos cognitivos en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes (Ortiz, 2022); el desarrollo de competencias en la autorregulación del aprendizaje (García y Bustos, 2021); la autorregulación del aprendizaje la construcción de entornos personales de aprendizaje (BELLO, 2023); comprender las prácticas pedagógicas para promover la autorregulación del aprendizaje durante la enseñanza remota por la emergencia ocasionada por la COVID-19. (Sáez-Delgado et al. 2023); estrategias de aprendizaje y de autorregulación metacognitiva en los contextos presencial y virtual de aprendizaje (Rengifo, 2020); descubrir qué estrategias y estilos de aprendizaje prefieren los estudiantes y qué elementos del aprendizaje autorregulado ocurren en el proceso de aprendizaje (Maja, 2018).

La identificación de varias investigaciones sobre la autorregulación del aprendizaje implica descubrir los procesos de aprendizaje que los estudiantes desarrollan en diferentes materias dentro del programa educativo que están cursando, tal como se revela en diversos estudios académicos.

En este sentido la perspectiva planteada en esta investigación es que se encuentra un vacío desde el ámbito académico en la UPD que no se han realizado investigaciones multidisciplinarias del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Licenciatura Ciencias de la Educación y por tanto se considera que se hace necesario desde la perspectiva propuesta en esta investigación y posicionar el objeto de estudio que permita recopilar experiencias que puedan servir para extraer conclusiones sobre la utilización del aporte para contribuir a optimizar la enseñanza en los programas educativos de las distintas modalidades que se imparten en la UPD.

La relevancia de investigar la autorregulación del aprendizaje en el contexto universitario radica en su estrecha relación con el rendimiento académico y el éxito educativo. Estudios previos han demostrado que los estudiantes que poseen un alto grado de autorregulación tienden a exhibir un mayor compromiso con el aprendizaje, una mayor autonomía en sus estudios y un rendimiento académico más satisfactorio (Zimmerman, 1998; Schunk y Zimmerman, 1997). Sin embargo, aún persisten interrogantes acerca de cómo los estudiantes universitarios experimentan y emplean la autorregulación del aprendizaje en su práctica académica diaria.

La autorregulación del aprendizaje se refiere al proceso mediante el cual los estudiantes activamente participan en su propio proceso de aprendizaje, desde la planificación y establecimiento de metas hasta el monitoreo y evaluación de sus estrategias y resultados

(Zimmerman, 2002). Este concepto abarca varias dimensiones, incluyendo la metacognición, la motivación y el comportamiento (Schunk y Zimmerman, 1994).

Dado ello, la autorregulación del aprendizaje abarca aspectos cognitivos, emocionales y conductuales, integrando procesos metacognitivos y estrategias de aprendizaje orientadas a los objetivos (Valle et al. 2010). Los aprendices autorregulados no solo conocen una habilidad, sino que también demuestran “autoconciencia, automotivación y la capacidad conductual para aplicar ese conocimiento de manera adecuada” (Zimmerman, 2002, p.66). Asimismo, tiene la habilidad de elegir, utilizar y ajustar procesos específicos para la tarea de aprendizaje, con el objetivo de lograr los resultados académicos deseados.

La metacognición implica la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento y aprendizaje. Incluyendo habilidades como la planificación, el monitoreo y la evaluación de las propias estrategias de aprendizaje (Flavell, 1979). Los estudiantes metacognitivamente hábiles son capaces de ajustar sus métodos de estudio en función de su rendimiento y necesidades.

La motivación es un componente clave en la autorregulación del aprendizaje. Los estudiantes autorregulados suelen tener una alta motivación intrínseca, lo que significa que están impulsados por un interés y una curiosidad internos en lugar de factores externos (Deci y Ryan, 1985). Esta motivación intrínseca se relaciona con la persistencia y el esfuerzo sostenido en el tiempo.

El comportamiento autorregulado implica la gestión efectiva del tiempo, la organización del entorno de estudio y la búsqueda de ayuda cuando es necesario (Zimmerman, 2008). Los estudiantes que muestran una fuerte autorregulación del comportamiento son capaces de crear rutinas y ambientes propicios para el aprendizaje.

Siguiendo un enfoque sociocognitivo de la enseñanza y el aprendizaje, para apoyar la propuesta metodológica discutida en este artículo, se retoman las contribuciones de la teoría social cognitiva de Bandura (1986), el aprendizaje autorregulado es un proceso en el que los individuos interactúan activamente con su entorno. La autoeficacia, o la creencia en las propias capacidades para ejecutar acciones específicas, juega un papel crucial en este proceso (Bandura, 1997).

La autorregulación del aprendizaje es particularmente importante en el contexto de la educación superior, donde los estudiantes deben manejar una mayor independencia y responsabilidad en su aprendizaje (Pintrich, 2004). Las habilidades de autorregulación están relacionadas con un mejor

rendimiento académico, mayor satisfacción y una adaptación más efectiva a los desafíos académicos (Wolters, 1998).

En resumen, la autorregulación del aprendizaje abarca diversos aspectos que han sido analizados de forma independiente, y esta tendencia parece persistir. Entendida como un proceso activo, cíclico y recurrente que incluye la motivación, el comportamiento y el contexto, representa un verdadero desafío para la investigación. Por lo tanto, en la práctica, resulta complicado abordarla en su totalidad (Patrick y Middleton, 2002).

Las interrogantes del presente estudio sobre la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de educación superior son:

¿Cuál es la experiencia de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación superior?

¿Cuáles son las percepciones, creencias y prácticas de los estudiantes en relación con la autorregulación del aprendizaje?

Metodología

Se utilizó un diseño fenomenológico que consiste en la disminución de todo un conjunto de experiencias a la conciencia de las vivencias genuinas (Fuster, 2019). Dado el carácter exploratorio del estudio cuya interrogante ¿Cuál es la experiencia de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación superior que se desea explorar? Se empleó la metodología cualitativa que es adecuada para explorar la experiencia de autorregulación del aprendizaje, ya que permite una comprensión profunda y contextualizada de los procesos internos y las percepciones de los estudiantes y docentes (Creswell, 2013)

Los participantes en el presente estudio fueron 8 estudiantes y 4 docentes universitarios, 5 mujeres y 7 hombres del grupo de 6° semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, modalidad escolarizada, lo que permitió conformar un grupo de 12 participantes en la Universidad Pedagógica de Durango. Se trató de una muestra intencional, no probabilística, por conveniencia la cual se fundamenta en la selección de aquellos individuos más accesibles al investigador, que pueden ofrecer la mayor cantidad de información con el menor esfuerzo (Izcara, 2014). También, debido a la disponibilidad de los participantes (Hernández y Mendoza, 2018). Los estudiantes y docentes participaron voluntariamente, con consentimiento informado.

Los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron en este estudio fueron la narrativa aplicada a estudiantes y la entrevista semiestructurada aplicada a estudiantes y docentes. El guion de entrevista y la narrativa se integraron de preguntas de respuesta abierta, se aplicó de manera presencial permitiendo recolectar información desde un sentido cualitativo a partir del relato de los y las participantes y se grabó en audio para su posterior transcripción en texto.

La entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias Álvarez-Gayou (2003), a través de un diálogo cercano con estudiantes y docentes integrantes de la muestra, con el fin de profundizar en relación con la autorregulación del aprendizaje. Las narrativas representan las realidades vividas, pues es a partir de la conversación que la realidad se convierte en texto, construyendo así entre los participantes y el investigador los datos que serán analizados en el proceso (Arias y Alvarado, 2015).

Para realizar el análisis de los datos cualitativos, una vez transcritas las entrevistas y las narrativas a texto, se procedió a aplicar la técnica de análisis de contenido temático (ANDREU, 2002). Este análisis constituye una de las posibilidades de categorización de la información cualitativa. En este proceso, se revisó la información de modo que se pudiera lograr la segmentación para su análisis, realizando codificaciones y categorizaciones para identificar significados, intenciones explícitas relacionadas con la temática planteada (la experiencia de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación superior). Este análisis se llevó a cabo utilizando la herramienta del análisis cualitativo el software Atlas.ti. Más adelante, las respuestas se reorganizaron e integraron, permitiendo así la elaboración del conjunto de conclusiones basadas en los resultados del estudio.

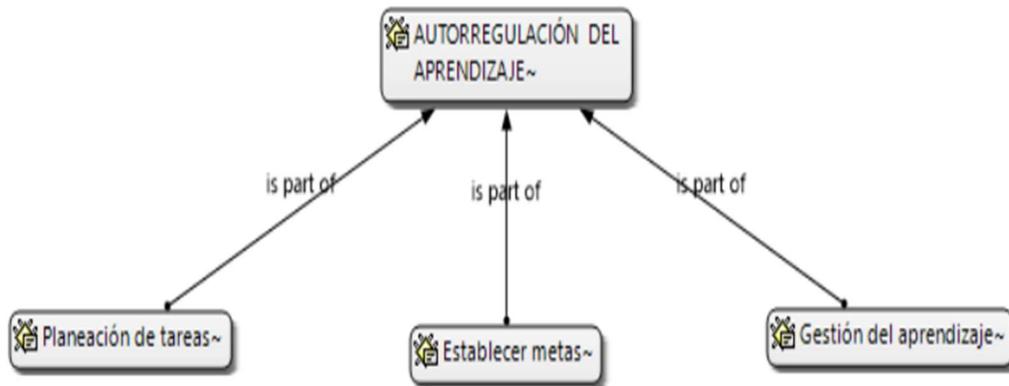
Resultados

Los resultados revelan la presencia de 16 subcategorías, que se agruparon en tres categorías principales relativas a la experiencia de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en la interacción con sus docentes. A continuación, se presentan estas categorías.

Categoría final 1. Autorregulación del Aprendizaje. Esta categoría final de análisis se compone de 3 pre-categorías: 1) Planeación de tareas; 2) Establecer metas, en el que, el código “establecer metas” aparece de manera muy destacada, con un alto número de repeticiones, por lo cual se clasificó como una pre-categoría y 3) Gestión del aprendizaje.

Figura 1

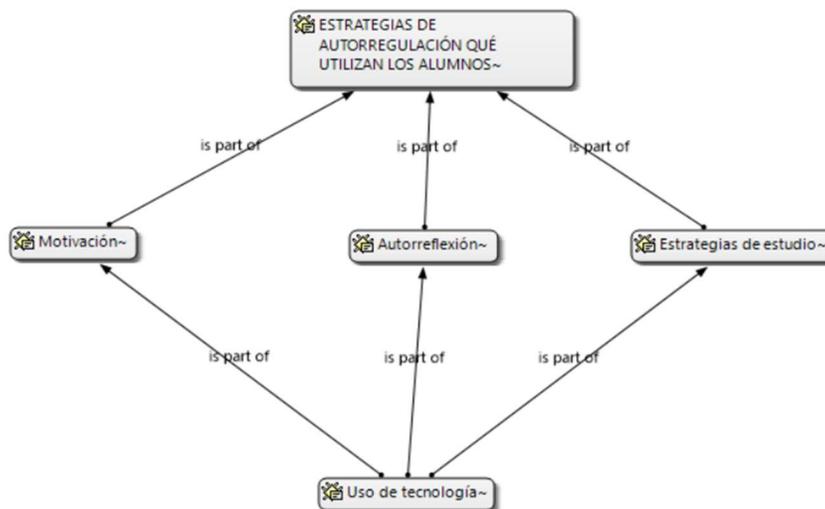
Familias que son parte de Autorregulación del Aprendizaje



Categoría final 2. Estrategias de autorregulación que utilizan los alumnos. Esta segunda categoría se integró por cuatro pre-categorías: 1) Motivación; 2) Autorreflexión; 3) Estrategias de estudio y 4) Uso de tecnología.

Figura 2

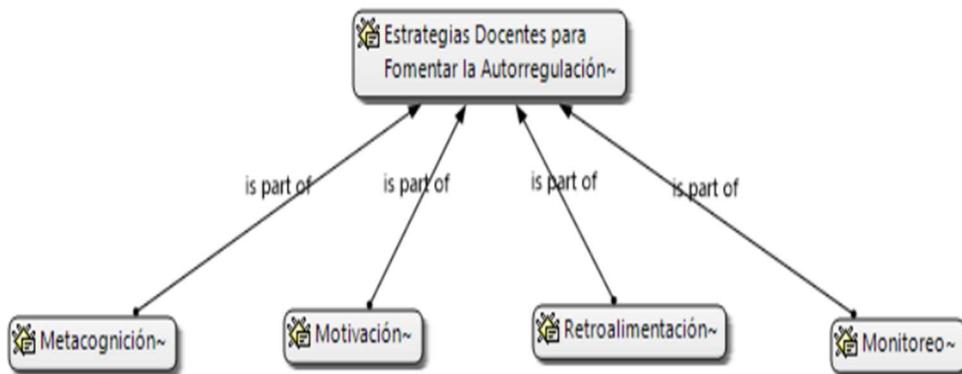
Familias que son parte de Estrategias de Autorregulación que Utilizan los alumnos



Categoría final 3. Estrategias docentes para fomentar la autorregulación. Esta categoría está conformada por cuatro pre-categorías: 1) Metacognición; 2) Motivación; 3) Retroalimentación y 4) Monitoreo

Figura 3

Familias que son parte de Estrategias docentes para fomentar la Autorregulación



Discusión de resultados

A continuación, se analizan las tres categorías resultantes, que representan las principales experiencias de autorregulación del aprendizaje adquiridas por los estudiantes al colaborar con sus docentes en el aula para mejorar su autonomía y éxito académico.

Dentro de la categoría Autorregulación del Aprendizaje, los alumnos mencionan que han aprendido del trabajo realizado en clase a planear las tareas, establecer metas y a gestionar su aprendizaje que son parte de la autorregulación del aprendizaje.

Hablan sobre planeación de tareas en los siguientes términos:

“Organización de mis prioridades, tiempo de lectura, tareas desde las más sencillas hasta las más complicadas tomando en cuenta también fechas de entrega, tiempo de realización, y tiempo de descanso” (EE02).

“Creo un cronograma de actividades para poder organizar mis tiempos y que no se me junten con algunas otras actividades” (EE03).

“Dividí mis objetivos académicos en pasos más pequeños y manejables, lo que hizo que cada tarea pareciera menos intimidante y más realizable. Utilicé herramientas de planificación como agendas y aplicaciones de organización para seguir mi progreso y mantenerme en el camino correcto” (NE01).

“el planificar mis tareas y organizarme ya sea con diferentes apps” (NE04).

En este sentido, el autor Zimmerman (2002) destaca que la planificación de tareas es un proceso metacognitivo en el que los estudiantes deben anticipar los pasos necesarios para completar una tarea y prever posibles obstáculos. Esto implica la creación de un cronograma detallado y la división de tareas complejas en partes manejables.

Por otro lado, Pintrich (2004) sugiere que la planificación de tareas no solo se refiere a la gestión del tiempo, sino también a la selección de estrategias adecuadas para abordar diferentes tipos de tareas. Esto incluye la búsqueda de recursos necesarios, la preparación previa y la revisión continua del progreso.

Los docentes expresan la planificación de tareas de la siguiente manera:

“Es importante que los alumnos pues tengan la capacidad de autorregulación para que sepan cómo planificar sus tareas de manera organizada y eficiente y tengan conciencia de como aprenden y puedan ellos controlar ese aprendizaje” (ED04).

En el contexto educativo, los docentes juegan un papel crucial en la promoción de la planificación de tareas. Según Boekaerts y Corno (2005), los docentes pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar estas habilidades mediante la instrucción explícita sobre técnicas de organización y gestión del tiempo, así como proporcionando retroalimentación continua y constructiva sobre su progreso.

En cuanto a establecer metas, los estudiantes exponen:

“Opte por usar por así decirlo estrategias de autorregulación para gestionar el tiempo que le iba a dedicar a cada proyecto, lo primero que tenía en mente era las metas que habían establecido, el cual era cumplir con las actividades encargadas de una buena forma, para esta opte por llevar una agenda de tres semanas donde actualizaba constante mente dependiendo de los avances que iba obteniendo (NE03).

“Las estrategias de autorregulación me permitieron establecer metas claras, planificar mis actividades de estudio de forma realista y elevar continuamente mi progreso, lo cual no solo mejoró mi rendimiento académico, sino que también redujo significativamente mi estrés” (NE01).

“Primero fue el establecimiento de metas donde definía mi objetivo y con la ayuda de Smart por ejemplo definía lo que se tenía que hacer” (NE04).

De acuerdo con Zimmerman (2002) establecer metas implica que los estudiantes identifiquen objetivos específicos y realistas relacionados con su aprendizaje. Estas metas pueden ser de corto o largo plazo y deben ser claras y alcanzables.

Por su parte, los autores Locke y Latham (2002) proponen el concepto de establecimiento de metas SMART, que son específicas, medibles, alcanzables, relevantes y con un tiempo determinado. Estas metas proporcionan una guía clara y concreta para los estudiantes, lo que facilita su autorregulación del aprendizaje

En cuanto al establecimiento de metas los docentes expresan:

“Involucro a mis estudiantes de licenciatura enseñando estrategias de estudio efectivas, fomentando la metacognición y estableciendo metas claras” (ED03).

“Una cuestión muy importante es que el alumno establezca metas, es que nosotros tenemos que estar ahora sí que, ayudándolos verdad, este realizando los andamiajes para que ellos realmente o sea para verificar yo creo, para monitorear primero, pero también para verificar que estén logrando lo que deben lograr.

” (ED04).

En relación con eso, Vygotsky (1978) sugiere que los docentes pueden utilizar el andamiaje para enseñar a los estudiantes a establecer metas proporcionándoles apoyo y orientación a medida que trabajan para identificar y formular objetivos específicos y realistas. Esto puede involucrar el modelo de como establecer metas, la provisión de ejemplos concretos y la retroalimentación sobre la claridad y la alcanzabilidad de las metas establecidas por los estudiantes.

Por su parte, los estudiantes expresan que han aprendido a gestionar su aprendizaje al expresar que:

“Llegar a este punto de mi educación superior no ha sido tarea fácil. Ha requerido sacrificios, disciplina y la búsqueda constante de estrategias para alcanzar un aprendizaje significativo y de calidad que me permita cumplir mis objetivos académicos” (NE01).

“Cada semestre lo organizo y planifico para organizar mis tiempos al momento de realizar tareas, actividades o exposiciones en las que tengo que estudiar previamente” (NE03).

Para Zimmerman (2002), la gestión del aprendizaje por parte del alumno implica la capacidad de planificar, supervisar y regular su propio proceso de aprendizaje. Esto incluye establecer metas de aprendizaje, utilizar estrategias de estudio efectivas y monitorear el progreso hacia esas metas.

“La autorregulación del aprendizaje de los estudiantes se refiere al como los estudiantes gestionan el aprendizaje a qué velocidad a qué ritmo con que intensidad lo van desarrollando” (ED03).

“Es muy importante que ellos monitorean el aprendizaje sino también el maestro o sea el maestro tenemos que estar pendientes de que esos logros de aprendizaje, esos logros de tareas que están realizando los estudiantes” (ED04).

Según Zimmerman (2002), los docentes pueden enseñar a los estudiantes a gestionar su aprendizaje modelando comportamientos efectivos y proporcionando orientación. Esto involucra mostrar a los estudiantes cómo establecer metas claras, planificar su estudio y monitorear su progreso.

Dentro de la segunda categoría llamada estrategias de autorregulación que utilizan los alumnos, los estudiantes expresan que hacen uso de la motivación, la autorreflexión, las estrategias de estudio y el uso de la tecnología.

Bandura (1997) define la motivación para la autorregulación del aprendizaje como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar situaciones futuras. Esta creencia, conocida como autoeficacia, es fundamental para que los estudiantes se sientan motivados a tomar control de su aprendizaje y persistir frente a los desafíos.

Por su parte, los estudiantes expresan lo siguiente respecto al concepto motivación:

“La autorregulación del aprendizaje me ofreció herramientas para organizarme de manera más efectiva, reducir la procrastinación y mejorar mi enfoque en las actividades académicas” (NE01).

“Pero no todo son cosas interpersonales, sino, también cosas intrapersonales, se tiene que luchar constantemente con lluvia de emociones a veces y hay que mantener tanto el ánimo como la motivación para hacerlo con energía y con objetividad” (NE02).

En lo que respecta a la autorreflexión, el autor Zimmerman (2002) define la autorreflexión en el contexto de la autorregulación del aprendizaje como una fase crítica en la que los estudiantes hacen un juicio metacognitivo sobre la calidad y efectividad de sus estrategias de aprendizaje y desempeño. Este proceso implica evaluar qué tan bien se han cumplido los objetivos de aprendizaje y ajustar las estrategias y métodos según sea necesario.

Respecto a eso, los estudiantes mencionan lo siguiente:

“Eee si pues más bien con mis tareas y es como que eee la hago y luego la checo para ver si sí hice lo correcto” (EE01).

“Algunas veces si, algunas veces por ejemplo este después de hacer una tarea, la reviso, la leo porque si por ejemplo algo está mal, pues para corregirla” (EE03).

En cuanto a las estrategias de estudio el autor Zimmerman (2002) las define como las acciones específicas que los estudiantes emplean para adquirir, organizar y retener información. Estas estrategias pueden incluir técnicas como la planificación del tiempo, la elaboración de resúmenes, autoevaluación y la práctica distribuida. Según Zimmerman, las estrategias de estudio son cruciales para la autorregulación del aprendizaje, ya que permiten a los estudiantes tomar un control activo sobre su proceso educativo.

Los estudiantes describen las estrategias de estudio como:

“Este por por ejemplo leer alguna lectura y luego como hacer como un resumen o sacar los puntos más importantes de aquella lectura en la que estuvimos leyendo” (EE03).

“La gestión del tiempo fue otro aspecto crucial. Diseñé un horario de estudio que incluía bloques de tiempo dedicados a diferentes materias” (NE01).

Por otro lado, el uso de tecnología, según los autores Zimmerman y Schunk (2008) sostienen que la tecnología puede ser una herramienta poderosa para la autorregulación del aprendizaje, proporcionando a los estudiantes recursos y aplicaciones que les permiten planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje. La tecnología ofrece plataformas para la gestión del

tiempo, la organización de tareas y el acceso a materiales de aprendizaje interactivos, lo que facilita un enfoque más estructurado y controlado del aprendizaje.

“Ahorita estamos mucho con la tecnología del celular eso es muy importante y la computadora en base a ello este muchos de los profes nos mandan investigar autores para los links y todo eso, entonces para eso nosotros necesitamos una computadora, un teléfono donde guiarnos” (EE04).

“Las lecturas pueden estar un poco largas pues la tarea si esta medio tediosa pues entonces aquí pos lo que puedo hacer es buscar en internet como ayuda para la evaluación” (EE03).

Finalmente, en la cuarta categoría llamada Estrategias docentes para fomentar la autorregulación, donde involucran la metacognición, la motivación, la retroalimentación y el monitoreo, los docentes hacen mención a lo siguiente:

“La metacognición es hacernos conscientes como aprendemos y utilizar ese aprendizaje para continuar aprendiendo entonces pues la autorregulación va ser esa conciencia ese saber que tienen los estudiantes de como aprenden” (ED04).

“Es una acción que realiza la apersona para definir el que, como y cuando desarrolla actividades relacionadas para la adquisición de nuevos aprendizajes” (ED01).

Uno de los pioneros en el estudio de la metacognición, la define como el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos. Según Flavell (1979), la metacognición incluye dos componentes principales: el conocimiento metacognitivo (conocimiento sobre las propias habilidades cognitivas y sobre estrategias y tareas) y la regulación metacognitiva (la supervisión, planificación y evaluación del progreso en las tareas de aprendizaje).

En lo que respecta la motivación, los autores Deci & Ryan (1985) la definen como: Motivación Intrínseca al impulso de realizar una actividad por el placer y el interés inherentes a la misma, más que por recompensa externas. Los docentes pueden fomentar esta motivación al diseñar actividades que sean interesantes y relevantes para los estudiantes, permitiéndoles experimentar satisfacción y disfrute en el proceso de aprendizaje.

En lo referente a la motivación, argumentan lo siguiente:

“Cuando el alumno se siente seguro si, el alumno ya se siente competente para autorregular su propio aprendizaje, como se adquiere esto pues a través de que él logre el alumno todo esto es una motivación para su estudio” (ED02).

“Hay que desafiar un tantito a los estudiantes en cuanto a su destreza, mientras más les enseñamos más van aprendiendo y ellos logran mejor desafío si, motivarlos que es muy importante si” (ED02).

La motivación extrínseca, según los autores Schunk et al. (2008) implica realizar una actividad para obtener una recompensa externa o evitar un castigo. Aunque puede ser menos efectiva a largo plazo que la motivación intrínseca, los docentes pueden utilizarla estratégicamente para iniciar la autorregulación en los estudiantes, proporcionándoles refuerzos positivos hasta que internalicen las razones para aprender.

“Ellos se sienten satisfechos cuando logran la tarea y yo creo que tiene que ver también aquí con el reconocimiento que nosotros les hacemos” (ED04).

La retroalimentación efectiva debe ser específica, clara y oportuna. Identificar los aspectos específicos del desempeño del estudiante y ofrecer sugerencias concretas sobre cómo mejorar. Además, la retroalimentación debe ser proporcionada de manera continua a lo largo del proceso de aprendizaje para que los estudiantes puedan ajustar su enfoque y estrategias según sea necesario (Black & Wiliam, 1998).

“En los reportes que realizan por escrito con cada uno de los estudiantes se les realizan las observaciones que se consideran pertinentes ya sea positivamente o indicando algunos detalles que se sugieren como áreas de oportunidad para mejorar los mismos” (ED01).

“Con autoevaluación creo que no hay ninguna evaluación mejor que la de ellos mismos” (ED03).

Según, Zimmerman (2002) el monitoreo implica que los estudiantes supervisen su progreso hacia los objetivos establecidos y ajusten sus estrategias según sea necesario. Los docentes juegan un papel fundamental al guiar a los estudiantes en el desarrollo de estas habilidades de monitoreo.

“Una cuestión muy importante de que tomen el control de su propio aprendizaje y obviamente lleven seguimiento del aprendizaje entonces si un alumno tiene autorregulación de aprendizaje va planear el aprendizaje, va monitorear el aprendizaje y va conocer los resultados que obtiene del aprendizaje” (ED04).

“Los estudiantes a lo mejor están estudiado de una manera escolarizada están acostumbrados a que el maestro les esté monitoreando el aprendizaje” (ED04).

“Tener una comunicación correcta por decir si al alumno le surge una duda o al maestro se va por un lado en cuanto a algún tema que el alumno tenga la cierta confianza eso es de la comunicación si y fomentar el progreso del aprendizaje que va llevando el alumno” (ED02).

Conclusiones

Las percepciones de los estudiantes sobre la autorregulación del aprendizaje son diversas y cruciales para su éxito académico. Muchos reconocen que la autorregulación es esencial, valorando la capacidad de gestionar su tiempo y esfuerzos como una habilidad clave, mientras que otros subestiman su importancia, confiando en la instrucción del profesor y la memorización como suficientes. Además, la percepción de autoeficacia, o la creencia en la propia capacidad para manejar situaciones de aprendizaje, juega un papel significativo.

Las creencias de los estudiantes sobre el control de su aprendizaje y sus mentalidades son determinantes en su autorregulación. Algunos estudiantes creen que tienen control sobre su éxito académico a través de la dedicación y el uso de estrategias efectivas, mientras que otros consideran que factores externos, como la dificultad del curso o las habilidades del profesor, son más influyentes. Esta diferencia en percepciones se complementa con sus mentalidades: los estudiantes con una mentalidad de crecimiento creen que la inteligencia y las habilidades pueden desarrollarse mediante el esfuerzo y el aprendizaje continuo, mientras que aquellos con una mentalidad fija piensan que sus capacidades son innatas e inmutables, lo que puede limitar su uso de estrategias de autorregulación.

Las prácticas de los estudiantes autorregulados incluyen establecer metas claras, planear tareas, uso de recursos tecnológicos, gestionar el aprendizaje y supervisar regularmente su progreso mediante la revisión de notas y la autoevaluación. Utilizan estrategias de estudio como resúmenes y la práctica distribuida, gestionan su ambiente de estudio para minimizar distracciones.

Los docentes consideran la autorregulación del aprendizaje como una habilidad crucial que los estudiantes deben desarrollar para tener éxito tanto académicamente como en su vida personal, ya que les permite gestionar su tiempo, esfuerzos y recursos de manera efectiva. Los docentes se perciben a sí mismos como facilitadores que proporcionan las herramientas y el ambiente necesario para que los estudiantes puedan desarrollar estas habilidades, guiándolos y apoyándolos en este proceso. Además, se ven como mentores y guías, motivando a los estudiantes a aprender metacognitivamente, monitoreando su progreso y retroalimentando su aprendizaje.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*.
<http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/3750>
- Arias Cardona, A. M., & Alvarado Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181.
<https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7953477/mod_resource/content/1/Self-Efficacy_%20The%20Exercise%20of%20Control.pdf
- BELLO, I. A. S. (2023). *Efectos de la autorregulación del aprendizaje sobre la construcción de entornos personales de aprendizaje en estudiantes en riesgo de deserción* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Morelos].
<http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/3161/SABILN01T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1207228811686_1417139060_7805/Black%20%20Wiliam-%20Inside%20the%20Black%20Box.pdf
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_autorr/lects%20extranjerasself%20regulation.pdf
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Qualitative%20(1).pdf

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Fuster Guillén, DE (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7 (1), 201-229.

<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf/1000>

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.34.10.906>

García Montero, I., & Bustos Córdova, R. B. (2020). Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación. *Sinéctica*, (55).

file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/1108-Texto%20del%20art%C3%ADculo-5316-1-10-20200704.pdf

Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

DOI: <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>

Izcara Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.

https://www.researchgate.net/publication/271504124_MANUAL_DE_INVESTIGACION_CUALITATIVA

López-Anguloa, Y., Sáez-Delgado, F., Oteyc, K. T., Vega, C., Inzunza, C. F. Z., & Fonseca, T. G. (2022). Prácticas docentes de autorregulación del aprendizaje para la promoción de la permanencia universitaria en contexto de pandemia. *Revista E-Psi*, 11 (1), 141-156. ISSN: 2182-7591.

<https://artigos.revistaepsi.com/2022/Ano11-Volume1-Artigo8.pdf>

- Maja M (2018) Sistemas de autorregulación: autorregulación y aprendizaje Universidad de Maribor, Facultad de Educación, Eslovenia. (JPMNT) *Revista de Gestión de Procesos - Nuevas Tecnologías, Internacional* vol. 6, N.º 4, 2018.
- Montás García, M., & Christopher, S. (2021). Autorregulación del aprendizaje a través de las tecnologías digitales: Self-regulation of learning through digital technologies. *Assensus*, 6(11), 2021. <https://doi.org/10.21897/assensus>.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.07.001>
- Ortiz Díaz, E. A. (2022). *Estrategias didácticas mediadas por las TIC en procesos cognitivos en el aprendizaje autorregulado de estudiantes del ciclo II de la IED Ismael Perdomo (Bogotá-Colombia)*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD Escuela Ciencias de la Educación – ECEDU].
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/51186/eaortizdi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/44454/10648_2004_Article_NY00000604.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rengifo Jiménez, J. A. (2020). *Estrategias de aprendizaje y de autorregulación metacognitiva en contextos presencial y virtual en estudiantes de los grados 9, 10 y 11 en inglés de la IE Alberto Lebrún Múnera de Bello Antioquia* [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Manizales Caldas]
<https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3200>
- Sáez-Delgado, F., Lobos-Peña, K., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., & Pinochet, P. (2023). Fomento de la autorregulación del aprendizaje desde una comprensión cualitativa durante la pandemia de COVID-19. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(96).

<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v28n96/1405-6666-rmie-28-96-159.pdf>

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York, NY: Guilford Press.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Pearson.

Tur, G.; Ramírez-Mera, U.; Marín, V. I. (2022). Aprendizaje autorregulado y Entornos Personales de Aprendizaje en la formación inicial docente: percepciones del alumnado y propuesta de herramientas y recursos. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 41-55.

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.71002>

Turan, Z., Kucuk, S., & Cilligol Karabey, S. (2022). The university students' self-regulated effort, flexibility and satisfaction in distance education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1-19.

<https://link.springer.com/article/10.1186/s41239-022-00342-w>

Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.90.2.224>

Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A. & Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), 109-121.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v9n1/v9n1a09.pdf>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

<https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

DOI:10.1016/B978-012109890-2/50031-7

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.

<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Zimmerman, B. J. (2000). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 49–64). Academic Press.

<https://www.leiderschapsdomeinen.nl/wp-content/uploads/2016/12/Zimmerman-B.-2002-Becoming-Self-Regulated-Learner.pdf>

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates.

<https://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/zimmerman.pdf>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory In to Practice*, 41(2), 64-70.

https://www.researchgate.net/publication/237065878_Becoming_a_Self-Regulated_Learner_An_Overview

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

<https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes [Aprendizaje auto-regulado: teorías, medidas y resultados]. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 541-546). Oxford:

Elsevier.

doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1

<https://es.scribd.com/document/523619496/Zimmerman-2015>

CAPÍTULO 7. Características resilientes en la adolescencia: un Estudio de Caso.

Cristal Coronado Manqueros

manqueroscris@gmail.com

Delia Inés Ceniceros Cázares

deliaiccazares@gmail.com

Resumen

El presente artículo, tuvo como pregunta de investigación ¿Qué rasgos de resiliencia se pueden identificar en un estudiante de secundaria que ha experimentado desafíos personales o académicos, y cómo estos rasgos han influido en su capacidad de adaptación y superación? Desarrollado desde un Estudio de Caso con un estudiante de educación secundaria de tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica #57, realizando para esto, cuatro entrevistas; al estudiante, su mamá, la trabajadora social de la escuela y dos docentes de esta, así como dos narrativas; una a la tía materna y otra a la pareja de su mamá.

Para el análisis de los datos se utilizó el programa Atlas.ti, herramienta de análisis de información cualitativa. Los hallazgos de la investigación muestran claramente las características resilientes del adolescente identificadas desde los factores de riesgo como los factores protectores, en el primero clasificándolos como factores de apoyo externo, la fuerza interior y las capacidades interpersonales, resaltando la poca relevancia a los aspectos académicos, mientras que en la última categoría se destacan la capacidad de adaptarse a la situación y de aprender a vivir con un problema.

Palabras clave: Resiliencia, adolescencia, características.

Abstrac

The research question of this article was: What resilience traits can be identified in a high school student who has experienced personal or academic challenges, and how have these traits influenced their ability to adapt and overcome? Developed from a Case Study with a third-grade secondary education student from Technical Secondary School #57, conducting four interviews for this; to

the student, his mother, the school social worker and two teachers, as well as two narratives; one to her maternal aunt and another to her mother's partner.

For data analysis, the Atlas.ti, a qualitative information analysis tool, was used. The research findings clearly show the resilient characteristics of the adolescent identified from the risk factors as the protective factors, in the first classifying them as; external support factors, inner strength and interpersonal capabilities, highlighting the little relevance to academic aspects, while in the last category the ability to adapt to the situation and learn to live with a problem stands out.

Keywords: Resilience, adolescence, characteristics.

Introducción

La resiliencia, ha sido objeto de estudio en múltiples disciplinas, como la antropología, la filosofía, la física e ingeniería civil, todas ellas coincidiendo en su importancia para el bienestar humano, optando por no verla únicamente como una respuesta a factores de riesgo o actos en desavenencia, sino como una fortaleza de carácter que puede y debe ser desarrollada. Hoy se centra particularmente la atención en los adolescentes, quienes ya de por sí enfrentan numerosos desafíos y cambios inherentes a su etapa de desarrollo y que aun así se puede advertir también que no todos reaccionan de la misma manera ante situaciones adversas, mientras algunos demuestran una notable capacidad para superar las dificultades y salir fortalecidos, otros quedan atrapados en un estado de colisión emocional.

El Estudio de Caso puede ser de gran importancia para comprender mejor cómo los adolescentes enfrentan y superan las adversidades, identificar factores protectores, informar intervenciones en el campo de la psicología y buscar contribuir al conocimiento existente sobre el bienestar humano y las estrategias de promoción de la salud psicológica que permita a su vez desarrollar intervenciones y enfoques ya no terapéuticos sino con perspectivas cognitivas desde el currículo.

Podemos hablar de la resiliencia no como factor de riesgo derivado de actos en desavenencia, sino como un aspecto del individuo a desarrollarse y manifestarse como fuente de expresión de sus fortalezas de carácter, estas últimas derivadas de los estudios sobre la psicología positiva de Seligman (2004, como se citó en Hervás, 2009), quien explora los factores expositivos

que existen en los seres humanos y aquello que hace que las personas encuentren bienestar, más allá de solo encontrar respuestas ante la felicidad, sino explorando sus fortalezas y cualidades.

En la revisión de antecedentes se encontró el estudio de Pizarro (2017), quien planteó como objetivo de su investigación conocer las relaciones entre las variables: autoestima, resiliencia y rendimiento académico, Belykh (2018) por su parte expuso los resultados de una fase hermenéutica del estado del arte del estudio de la resiliencia aplicada al ámbito educativo. Santiago et al., (2019) evaluaron la relación entre el rendimiento académico en matemáticas y el éxito escolar en estudiantes de educación superior mientras que el estudio de Fínez-Silva et al., (2019) se plantearon averiguar en función de la edad y el sexo las diferencias en resiliencia. Pinel-Martínez (2019) describió y determinó la correlación de los niveles de resiliencia, autoconcepto social y académico en 60 adolescentes.

Ávila y Díaz (2020) evaluaron la efectividad del programa piloto de intervención escolar Tejedores de Resiliencia en los niveles de resiliencia de niños en condición de vulnerabilidad social. Noriega et al., (2020) tuvieron como objetivo de investigación, analizar los factores que intervienen en el rendimiento académico, considerando para ello, no solo la resiliencia sino la autoestima y motivación, bajo la misma temática, se localizó el estudio realizado por Gómez-Esquivel et al., (2021) en el que plantearon un estudio correlacional entre resiliencia y rendimiento académico. Hoyos (2021), decide trabajar sobre resiliencia, autoestima y felicidad.

La investigación de Jiménez-Segura (2020) demostró que el estudiantado que participó en el proyecto logró encontrar sentido de vida y ser resiliente en medio de la pandemia del COVID-19, Esparza (2023), en Durango, México, realizó un estudio modelando la relación entre el nivel de resiliencia y la claridad del proyecto de vida a través de los conflictos de vida que deben superar los estudiantes.

El abordaje e historicidad de la resiliencia ha sido un camino multi, inter y transdisciplinario, como ya antes se mencionó, desde el análisis de los antecedentes, rescatando y resumiendo de manera general en función a lo transdisciplinario.

El término resiliencia fue adaptado a las ciencias sociales proviniendo de la física; específicamente de la termodinámica e ingeniería civil, cuyo significado es volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar, recuperar la forma original, volver al estado original (Uriarte, 2005).

Rutter, 1993 (como se citó en Uriarte, 2005), hace mención de que los primeros trabajos sobre resiliencia se remontan a la observación de comportamientos de superación que parecían aislados, en personas con situación de estrés o pobreza y que han sido capaces de minimizar y sobreponerse a los efectos nocivos de las adversidades y los contextos desfavorecidos socioculturalmente.

El estudio que puede considerarse el pionero fue desarrollado por Werner y Smith (1982) para el año de 1955, observando a niños que se encontraban en situaciones de vulnerabilidad social, alrededor de treinta años después, descubrió que 72 de 201 sujetos de riesgo llevaban una vida adaptada y normal, a pesar de no haber contado con ningún tipo de atención especial. En su investigación, destacaron algunas cualidades; la tolerancia, la capacidad de establecer relaciones, autoestima, la ilusión y el sentido de responsabilidad social, ellos definen la resiliencia como la capacidad humana de enfrentar, superar y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad.

Una segunda generación representada por Rutter Michael en Inglaterra (1975, como se citó en Uriarte, 2005) muestra su interés por el estudio de la resiliencia desde tres áreas, la primera concierne al establecimiento de categorías como vulnerable-invulnerable en relación a los factores de riesgo y los mecanismos de protección. La segunda en su asociación con los perfiles de temperamento y rasgos de carácter y, por último, la manera en cómo evolucionamos y nos enfrentamos a situaciones difíciles desde las características individuales.

Rutter (1991, como se citó en Rolf et al., 2002), propuso el término de mecanismos protectores en vez de factores protectores y concibe la resiliencia como una respuesta global en la que se ponen en juego los mecanismos de protección, entendiendo no la valencia contraria a los factores de riesgo, sino aquella dinámica que permite al individuo salir fortalecido de la adversidad, en cada situación y respetando las características personales.

La RAE (2023) define la resiliencia del inglés *resilience*, derivado del latín; *resiliens*, en el participio presente activo; *resilire* 'saltar hacia atrás, rebotar', 'replegarse'. Desde las ciencias sociales está definida como la capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos, mientras que en las ciencias exactas es definida como la capacidad de un material, mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido. Ambas con capacidad. Connor y Davidson (2003) en su trabajo sobre la escala de resiliencia, hacen mención de elementos de la resiliencia como

características multidimensionales, además de considerarla como una capacidad para afrontar el estrés y por ende importante para el tratamiento de la ansiedad y depresión.

Para Vanistandael (1995), la resiliencia es la capacidad que puede llegar a desarrollarse de manera positiva como una capacidad o habilidad, a pesar del estrés que provoca una adversidad o un resultado negativo (Poletti y Dobbs, 2005, como se citó en Carrero et al., 2020). Grotberg (1997) expone los factores de la resiliencia como condiciones que fortalecen y promueven su construcción en todas las personas, independientemente de su edad, sin embargo, de importancia para fortalecer desde la infancia y adolescencia, de modo que les permita enfrentar y adaptarse a las adversidades.

La resiliencia infantil, no puede visualizarse como algo exclusivamente innato, sino que trata de procesos de intercambios entre el medio y los niños; más claramente, referiría entonces a una capacidad que se adquiere durante las distintas etapas de desarrollo (Carrero y Pinilla, 2018, como se citó en Carrero et al., 2020).

Como tal, según Grotberg (2003, p. 18) “la resiliencia es la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformados por estas”. Hace mención de la confianza, autonomía, iniciativa, aplicación e identidad, como elementos de la misma.

Es a través de esta exposición detallada sobre la conceptualización teórica que ha tenido el concepto resiliencia y la necesidad de reconocer directamente dichos elementos en un Estudio de Caso, que da sustento a la presente investigación, planteando para ello la siguiente pregunta:

¿Qué rasgos de resiliencia se pueden identificar en un estudiante de secundaria que ha experimentado desafíos personales o académicos, y cómo estos rasgos han influido en su capacidad de adaptación y superación?

Metodología

El presente estudio de investigación se desarrolló bajo el método de Estudio de Caso, como técnica se hizo uso de la narrativa (Álvarez-Gayou, 2003) y la entrevista, de las cuales bajo los esquemas del Estudio de Caso; se desarrolló de manera secuencial y ordenada, considerando como primer paso el diseño del caso de estudio, la preparación de los instrumentos para la recolección de la información para dar paso a la recolección de los mismos, luego análisis del caso y por último la elaboración de un informe final del estudio de caso.

Las dos narrativas, (por la pareja de la mamá del caso y la tía materna), así como las cuatro entrevistas (con el adolescente en cuestión, la mamá del caso, la trabajadora social de la secundaria donde asiste y dos docentes de la misma secundaria), se llevaron a cabo de manera personal, con previa autorización de la madre de familia y de los mismos participantes, se procedió a grabarlas para posteriormente capturarlas en texto.

Como participantes del estudio fueron un adolescente del sexo masculino de 13 años, su mamá de 30 años, la pareja actual de su mamá de 36 años, su tía de 35 años, dos docentes femeninas de 38 y 42 años y la trabajadora social de su escuela de 46 años, dando un total de 4 entrevistas y dos narrativas.

Una vez recogida la información de todas las entrevistas y narrativas y llevada a cabo su respectiva transcripción; se procedió al análisis, de inicio se utilizaron códigos, se fue depurando y ordenando, todo con ayuda de la aplicación Atlas.ti, para posteriormente correlacionar variables y generar tablas dinámicas en la misma aplicación.

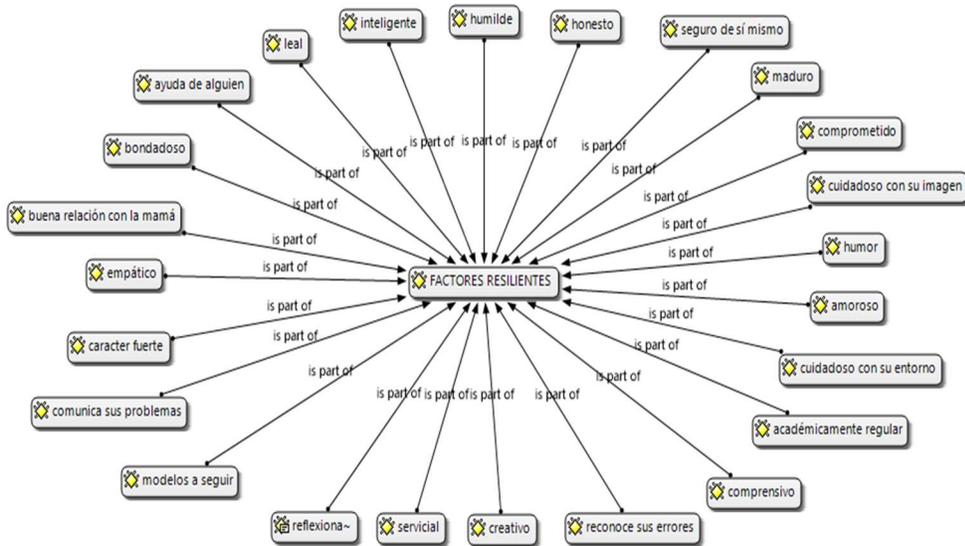
Resultados

Se obtuvieron un total de 27 pre-categorías, de las cuales conformaron dos de las categorías finales sobre los factores resilientes y el afrontamiento en circunstancia adversas en un adolescente de 14 años estudiante de educación secundaria.

Categoría Final 1. Factores resilientes, compuesta por 24 pre-categorías: 1) modelos a seguir, 2) comunica sus problemas, 3) carácter fuerte, 4) empático, 5) buena relación con mamá, 6) bondadoso, 7) ayuda de alguien, 8) leal, 9) inteligente, 10) humilde, 11) honesto, 12) seguro de sí mismo, 13) maduro, 14) comprometido, 15) cuidadoso con su imagen, 16) humor, 17) amoroso, 18) cuidadoso con su entorno, 19) académicamente regular, 20) comprensivo, 21) reconoce sus errores, 22) creativo, 23) servicial 24) reflexiona.

Figura 1

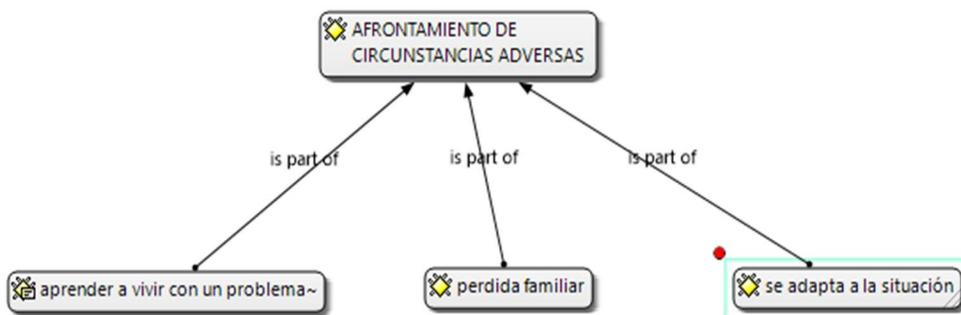
Familias que son parte de la categoría factores resilientes



Categoría final 2. Afrontamiento de circunstancias adversas, compuesta por tres pre-categorías: 1) aprender a vivir con un problema, apareciendo de manera recurrente en los códigos, optando por dejarlo como categoría, 2) pérdida familiar; en esta se observan códigos como; aceptar que no tiene papá, abandono de figura paterna y 3) se adapta a la situación, distinguiendo los siguientes códigos; adaptarse a la situación, aprendió adaptarse a los cambios, saca lo bueno de cada situación.

Figura 2

Familias que son parte de la categoría afrontamiento de circunstancias adversas



Discusión de resultados

Es necesario para este punto, llevar la discusión de los factores resilientes y el afrontamiento de circunstancias adversas que den pie al rescate de las características resilientes en un adolescente de 14 años de educación secundaria, para ello, se muestra la discusión de las dos categorías resultantes.

Dentro de la categoría de factores resilientes, la totalidad de los participantes de la investigación expresan que tiene buena relación con su mamá, tiene buenos modelos a seguir, sabe que cuenta con la ayuda de alguien y a su vez comunica asertivamente sus problemas, hablan sobre ello en los siguientes términos:

“Creo que si he tenido así situaciones difíciles y he buscado a alguien, creo que te puedes ayudar de la familia” (EA1)

“Creo que por todo lo que pasamos MEA1 y yo, siempre me ve como su modelo a seguir, o sea como que dice mi mami, ella que es mujer, ella que me tuvo joven, ella que todo lo que paso y hoy estamos donde estamos, que es mucho más de lo que teníamos antes, creo que él dice, si mi mamá pudo, yo también puedo, ósea si creo que sería muy egocéntrico decir que soy su modelo a seguir pero como que si se basa, a lo mejor si soy como su base, a lo mejor no de admiración pero si como su base de si ella puede, yo puedo” (MEA1)

“Creo que ve en PNA1 un modelo de que, esto esta chido, de que es una persona sana, es una persona que esta con su familia, que le gusta el deporte, que no tiene vicios” (MCA1)

“Creo que si me está viendo como un ejemplo bueno, como alguien que impacta positivamente en su vida, de que pues si no tengo vicios malos, no soy callejero, no ando haciendo nada malo, entonces por ese lado creo que estoy siendo un buen ejemplo” (PNA1, narrativa)

“... le gusta imitar las cosas buenas de las personas que lo rodean (en este caso de PNA1, la disciplina que tiene en el ejercicio y los hábitos alimenticios) con su mamá son muy unidos y son buen equipo” (TNA1, narrativa)

“... le gusta sentirse apoyado y puede abrirse con las personas cercanas a él cuando le preguntas que le ocurre” (TNA1, narrativa)

Al respecto Grotberg (2003) dentro de sus primeros estudios sobre el tema de resiliencia expuso algunos factores o características resilientes, organizándolos en apoyos externos que

promueven la resiliencia, como parte de ese “yo tengo” se enuncia el tener a una o más personas dentro de mi grupo familiar en las que puedo confiar y que me aman sin condicionamientos; tengo límites en mi comportamiento; personas que me alientan a ser independientes y buenos modelos a imitar.

A su vez, Granados-Ospina et al., (2017) en su trabajo concluyen que la fortaleza reside tanto en el individuo como en los lazos y las interacciones que se producen en los distintos contextos donde tienen lugar los procesos de socialización y convivencia. La resiliencia requiere una construcción social y compartir la vida con los demás. No podemos desarrollar resiliencia en un aislamiento total. Aunque una persona puede avanzar con su propio esfuerzo, la resiliencia se profundiza al interactuar con otros.

García-Vesga y Domínguez-de la Ossa (2013) explica que la Resiliencia se desarrolla en función de procesos sociales e intrapsíquicos; está en función de los procesos interaccionales entre las personas y estos, a su vez, aportan a la construcción del sistema intrapsíquico del ser humano.

Es así que en voz de los participantes exponen que: EA1 busca ayuda en momentos difíciles, le gusta sentirse apoyado y puede abrirse con las personas cercanas a él, tiene buenos modelos a seguir dentro de su familia y es muy unido a su mamá, la teoría nos lleva a yuxtaponer esos procesos interaccionales, sociales, que aportan fortaleza en el individuo, organizándolos en apoyos externos que promueven la resiliencia, en este caso, forman parte de sus características resilientes, no obstante, desde otro panorama pudimos encontrar expresiones relacionadas con su contextos escolar como:

“... no creo que la escuela me enseñe sobre resiliencia, tal vez la materia de Formación, más bien te enseña cómo ayudar a la gente, no cómo ayudarte a ti mismo, pero si va encaminado un poco, yo creo que la resiliencia más bien es para ti mismo no, ósea como aprender tu solo y ayudarte tú” (EA1)

“... no osea la verdad es que la escuela no es su fuerte, no le pone empeño a las materias a nada, va a la escuela porque tiene que ir a la escuela, porque yo siempre le estoy chingando que tiene que ser algo con su vida... no es la escuela el punta, es él, él es el que sabe relacionarse, la escuela no tiene mucho que ver” (MCA1)

“Es un niño con constantes ausencias escolares” (TSEC1)

Si bien se pudo advertir que tiene como factor protector la relación que tiene con su familia, entendiendo este como aquello que ayuda a reducir los efectos negativos de la exposición a riesgos y al estrés (Aguiar, 2012) y que es la interacción social en distintos contextos lo que aporta a la construcción de la resiliencia, no es el contexto escolar el mejor escenario para su desarrollo.

Encontramos también que expresan de EA1 algunos elementos que conforman su fuerza interior dentro de la categoría de factores resilientes, como lo es

“... sabe poner límites cuando los considera necesarios. Suele ser obstinado, pero sabe pedir disculpas y disculpar cuando ocurre un conflicto con alguien cercano” (TNA1, narrativa)

“Sus cualidades más grandes son el ser honesto, siempre dice lo que piensa y sabes que su opinión y sus sentimientos son reales, así como ser bondadoso y ayudar a los demás cuando lo necesitan, le hace ser un niño que cabe en cualquier lugar y que es muy querido y aceptado por quienes lo conocen” (TNA1, narrativa)

“... es muy servicial, es super carismático, es un muy buen niño” (D1EA1)

“Mateo es un ser único lleno de valores y con una mente maravillosamente creativa y un corazón noble” (TNA1, narrativa)

“...por ejemplo, antes con su físico, que esta gordito que estaba pues si más gordito, llenito, si hacia chistes” (MCA1)

El mismo Grotberg (2003) da cuenta de otros factores o características resilientes:

Desde la fuerza interior, el yo soy, integrando elementos de una persona que agrada a la mayoría de la gente, alguien que es generalmente tranquilo y bien predispuesto, una persona que se respeta a sí misma y a los demás, alguien que siente empatía por los demás y se preocupa por ellos, responsable de sus propias acciones y acepta las consecuencias, seguro de sí mismo, optimista y confiado (p. 21)

Uriarte (2005) habla del temperamento fácil, exponiendo para esto que quienes sonrían, que agradan a primera vista, que olvidan con prontitud las pequeñas frustraciones de cada día, son fáciles de educar y atender, y vinculándose socialmente de manera adecuada construyen un recurso protector que los puede llevar a ser resilientes

La resiliencia se alinea con la perspectiva salutogénica de la psicología positiva, que se enfoca en estudiar las características de la mente que actúan como un sistema inmunológico, protegiéndonos de enfermedades. Estas características incluyen el optimismo, la extraversión, el altruismo, una autoestima positiva, la capacidad de minimizar el dolor, olvidar las desgracias, el sentido del humor, las creencias religiosas, entre otras. En la actualidad, se reconoce que la búsqueda del bienestar y la felicidad es una "necesidad evolutiva (Avia y Vázquez, 1999, como se citó en Uriarte, 2005).

Los mismos participantes han expuesto que el adolescente en cuestión suele mantener humor y carisma en situaciones incómodas, tiene un corazón noble, sabe pedir disculpas, ayuda a los demás cuando lo necesitan, además de que cabe en cualquier lugar, es muy querido. Expresiones que, dentro de la literatura revisada, dan muestra de la fuerza interior que acompañan la resiliencia, además de algunos otros (Avia y Vázquez, 1999, como se citó en Uriarte, 2005) que dan especial énfasis en la capacidad de minimizar el dolor, el sentido del humor, tal como lo expreso la MCA1 de EA1.

Además de encontrar otras expresiones en tendencia más a elementos interpersonales, por ejemplo:

“... ósea si, no se queda con la emoción, o me lo cuenta o luego lo piensa, lo piensa y luego ya cuando lo soluciona él en su mente, llega y me lo cuenta y me dice oye ma, me enojé por esto por aquello y por lo otro, pero luego ya me relajé porque pensé que esto, y ya” (MCA1)

“...por ejemplo lo de su papá, que el abandono de su papá ahorita para él es en sí, lo hemos platicado es como su mecanismo de defensa, el jaja, no tengo papá. Pero realmente no sé hasta qué grado le duela de verdad, ósea le duela de decir, hijole, yo nunca realmente he tenido un papá, ósea, hace muchos chistes y en su escuela son todos super cargados y todos, pues esa carrilla que tiene los niños, pues negra” (MCA1)

“Creo que Mateo es un chavito bastante positivo en todo, siempre le busca el lado bueno a las cosas” (PNA1narrativa)

“Sabe poner límites cuando los considera necesarios. Suele ser obstinado, pero sabe pedir disculpas y disculpar cuando ocurre un conflicto con alguien cercano. No le gusta el conflicto, pero tampoco se guarda lo que piensa y suele ser directo cuando algo no le gusta” (TNA1narrativa)

“Mateo siempre ha tomado lo bueno de cada una de las situaciones que le han ocurrido”
(TNA1narrativa)

“Los resultados en el test de inteligencias múltiples dio como resultado en mayor cantidad la inteligencia interpersonal” (TSEC1)

Aún como parte de la misma categoría sobre factores resilientes tenemos esas capacidades interpersonales y de resolución de conflictos que permean en las personas resilientes, para ello encontramos la descripción de estas según Grotberg (2005)

Se presentan cuando las personas son capaces de generar nuevas ideas o caminos para hacer las cosas, de realizar una tarea hasta finalizarla, de encontrar humor en la vida y utilizarlo para reducir tensiones, expresar y controlar sus sentimientos, impulsos y demostrar lo que sienten además de pedir ayudar cuando lo necesitan (p.21).

Algunos otros autores que describen en conclusión algunas características de la resiliencia son García-Vesga y Domínguez-de la Ossa (2013)

Expresando para ello que desde la perspectiva de la psicopatología evolutiva (Luthar, 2006; Luthar et al., 2000; Masten, 2001; Rutter, 2000), se han identificado algunas características de la resiliencia que están vinculadas tanto a dimensiones de la personalidad como a un desarrollo competencial adecuado. Estas características incluyen una buena inteligencia, un temperamento fácil, control sobre las situaciones, alta autoestima y autoeficacia, búsqueda de apoyo social, humor y optimismo, afrontamiento adecuado de problemas, y una buena gestión de la autonomía personal, lo que implica tener iniciativa, tomar decisiones y contar con un proyecto de vida. Esto también requiere una planificación efectiva, capacidad de entusiasmo, motivación e interés por las cosas (p. 70).

Académicos como Torres (2023) en trabajo de investigación lograron establecer una relación entre inteligencia interpersonal y resiliencia, expresando así la inteligencia personal por Campbell (2009 como se citó en Torres, 2023)

Como la capacidad para reconocer los afectos y emociones y decidir salir de estados emocionales negativos o perjudiciales, por los que se asume favorece la resiliencia definida por Vanistendael en Poletti y Dobbs (2005 como se citó en Torres, 2023), como la habilidad

de vivir positivamente y socialmente integrados superando situaciones adversas, lo cual se asume se lograría con un adecuado nivel de inteligencia Intrapersonal (p.52).

Mostrando la percepción de inteligencia interpersonal expresada por su madre, su tía y la trabajadora social, el temperamento fácil, su humor y optimismo y la manera adecuada en la que hace frente a los problemas, factores que se visualizan al momento de describir y caracterizar la resiliencia desde autores centrados no solo en el individuo sino en los aspectos sociales y culturales del ser humano.

Dentro de la segunda categoría denominada afrontamiento de circunstancias adversas, la cual alude a los factores de riesgo que llevan al desarrollo y expresión de la resiliencia, por su parte los participantes hacen alusión a esto como que EA1 aprendido a vivir con el problema y se adapta a la situación al expresar que:

“...yo creo que se aprende a lidiar con eso conforme te surge el problema, pues ya vas sabiendo cómo actuar ante él” (EA1)

“... pues como mi expareja, vio una figura que nunca había tenido y como también se le va, ósea creo que se adapta a las situaciones, pues si, se adapta y va viviendo, ósea sigue adelante, trata de sacar lo mejor de cada situación” (MCA1)

“... porque supo desde un principio aceptar que, pues si no tiene papá, hasta la fecha lo dice que no tiene papá, hace chistes negros de eso, el haber podido superar que se fuera este chavo y ya no volver y ahora que me esté aceptando a mi como parte de su familia” (PNA1narrativa)

“...cuando su papá se ausentó por completo le costó trabajo entender que ya no estaría y quizás aún busca respuestas, pero sabe que ninguna tiene que ver con él, sabe que es capaz de amar y ser amado por las personas correctas. La separación de su ex padrastro y su mamá fue algo que afectó recientemente su vida ... pero supo adaptarse al cambio y nunca se limitó a conocer a quien ahora es la nueva pareja de su mamá” (TNA1narrativa)

Para Vanistandael (1995), la resiliencia es la capacidad que puede llegar a desarrollarse de manera positiva como una capacidad o habilidad, a pesar del estrés que provoca una adversidad o un resultado negativo (Poletti y Dobbs, 2005, como se citó en Carrero et al., 2020).

Grotberg (2003, p. 18) como se vio con anterioridad, describe la resiliencia como “la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas,

superarlas e inclusive, ser transformados por estas”. Hace mención de elementos como la confianza, autonomía, iniciativa, aplicación e identidad.

Se trata de un proceso interactivo entre las personas y su medio cuando se está frente a una situación de riesgo, proceso que puede ser de utilidad conforme se tengan mejores recursos para hacerle frente a la adversidad (Rutter, 1993, como se citó en Aguiar, 2011).

Así pues, se pudo señalar sobre las circunstancias adversas que enfrentó EA1, y de las que a voz de los participantes, supo aceptar y adaptarse a los cambios, considerando que a pesar del estrés, ha desarrollado resiliencia (Vanistandael, 1995), hizo frente a las adversidades que se le presentaron y cabe resaltar que también ha sido amado por personas, permitiendo entender que justo esa interacción entre las personas y su medio, es la que le ha brindado los recursos para hacerle frente, tal como lo expresa Rutter (1993, como se citó en Aguiar, 2011).

Conclusiones

Los testimonios de los participantes destacan claramente las características resilientes que posee el adolescente; yuxtapuestas con la teoría, subrayando la importancia de las relaciones sociales, de la inteligencia interpersonal y de los procesos intrapsíquicos (García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013), no obstante a pesar de que la resiliencia requiere una construcción social y compartir la vida con los demás (Granados-Ospina et al., (2017)) encontramos en contradicción que los aspectos académicos han sido poco relevantes.

Los participantes exponen como factores protectores resilientes la seguridad en sí mismo, que es comprensivo, comprometido, amoroso, con humor, carismático, servicial, creativo, académicamente regular, que reflexiona, tiene modelos a seguir, comunica sus problemas, de carácter fuerte, empático, buena relación con su mamá, bondadoso, leal, inteligente, humilde, honesto y que sabe pedir ayuda a los demás y reconoce sus errores.

Mientras que en la categoría de afrontamiento de circunstancias adversas se obtuvieron tres pre-categorías que fueron; aprender a vivir con el problema, pérdida familiar y se adapta a la situación, mismas que reflejan factores de riesgo dentro de la resiliencia y que de alguna manera permean en el desarrollo de esta.

Referencias

- Aguiar, A. E. (2011). *Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar*. Act.Colom.Psicol. 15 (2).
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Ávila, Moreno. A. y Diaz Bahamón, N. S. (2020). *Efectividad del programa piloto de intervención escolar Tejedores de Resiliencia en niños*. Revista de la red de calificación de educadores. 6(48) 131-147
- Belykh, Ana. (2018). *Resiliencia e inteligencia emocional: conceptos complementarios para empoderar al estudiante*. Revista horizonte educativo. 48(1) 255–282
<https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.1.81>
- Carrero, T. C., Alvaran, L. S., y Flores, R. B., (2020). Evaluación de un modelo de intervención social para la promoción de la resiliencia con niños y niñas víctimas del conflicto armado colombiano. Universitat Jaume
- Connor, K.M. and Davidson, J.R.T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depress. Anxiety*, 18: 76-82.
<https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Esparza, M.A. y Jaik, A. (2023). *Resiliencia y proyecto de vida en estudiantes de secundaria*. Instituto Universitario Anglo Español
- Fínez-Silva., Moran-Astorga, Urchega-Litargo, (2019). *Resiliencia Psicológica a través de la edad y el sexo, España*. 4(1) Disponible en: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/journal/3498/349861666009/349861666009.pdf>
- García-Vesga, M. C. y Domínguez-de la Ossa, E. (2013). *Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (1), pp. 63-77

- Granados-Ospina, S.J., L., Alvarado-Salgado, S. y Carmona-Parra, J. (2017). *El camino de la resiliencia: del sujeto individual al sujeto político*. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 10 (20), 49-68. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.crsi>
- Grotberg, E., (1997). *La Resiliencia en Acción. Trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales*. Universidad Nacional de Lanús: Fundación Van Leer.
- Grotberg, E., (2003). *La resiliencia en el mundo de hoy. Como superar las adversidades*. Gedisa.
- Hervás, G. (2009). *Psicología positiva: una introducción*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 23(3), 23-41. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066003>
- Hoyos Rivas, S. C. (2021). *Factores de resiliencia y autoestima asociados a la felicidad en estudiantes de educación secundaria*. Revista ConCiencia EPG. 6(2)
- Jiménez-Segura, F. (2021). *Sentido de Vida en el estudiantado universitario por la virtualización de la educación durante la pandemia provocada por la COVID-19: Modelo de Portafolio de resiliencia*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". (21) 3. pp. 1-39
- Noriega, G., Herrera, L. C., Montenegro, M., Torres-Lista, V. (2020). *Autoestima, Motivación y Resiliencia en escuelas panameñas con puntajes diferenciados en la Prueba TERCE*. Revista de investigación educativa, RIE. 38 (2) 533-548
- Pinel-Martínez, C., Pérez-Fuentes, M., Carrión-Martínez, J. J. (2019). *Relación entre género, resiliencia, y autoconcepto académico y social en la adolescencia*. Revista de Psicología y Educación. 14(2), 112-123 DOI:<https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.176>
- Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es>
- Rolf, j., Masten, A. S., Cicchetti, D., Nuechterlein, K., and Weintraub, Sh. (2002). *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. Cambridge University Press pp. 181-214
- Santiago Carrillo, C. M., Gallardo Perez, H., Vergel Ortega, M., (2019). *Resiliencia en estudiantes exitosos en matemáticas*. Praxis & Saber. 11(27)

Torres, V. G. (2023). *Resiliencia e inteligencia intrapersonal en estudiantes de la Universidad San Pedro, filial Huacho, 2017*. Universidad San Pedro

Uriarte A. J., (2005). *La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo*. Revista de Psicodidáctica, (10) (2), pp. 61-79

Werner, E. y Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. McGraw Hill. NuevaYork, E.E.U.U.

CAPÍTULO 8. Una mirada a la práctica docente del maestro de educación primaria.

Francisco Simental Arredondo

siaf87@gmail.com

Mauro Jiménez Fierro

maujimenez2010@hotmail.com

Resumen

El presente escrito, es una investigación de la práctica docente, cuya pregunta de investigación fue: ¿Cómo describe su práctica docente el maestro de educación primaria?. Para este proceso se realizó una investigación de tipo cualitativo, donde se utilizaron como técnicas para recuperar la información: las entrevistas semiestructuradas y narrativas. Se tuvieron como participantes a maestros de grupo y maestros de apoyo; a 6 de ellos se les aplicó una entrevista y a otros 6 se les aplicó una narrativa, pertenecientes a la zona escolar 13, del sector educativo 1, del subsistema estatal, dicha zona escolar está ubicada en el centro de la ciudad de Durango.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante la herramienta de análisis de información cualitativa Atlas.ti. Los hallazgos de la investigación muestran que son cuatro las categorías donde el docente identifica más relevancia en su práctica docente, dichas categorías son: satisfacción docente, clima organizacional, plan de estudios y atención a la diversidad.

Palabras claves: práctica docente, aprendizaje, enseñanza.

Abstract

This paper is an investigation of teaching practice, whose research question was: How does the primary education teacher describe his or her teaching practice? For this process, qualitative research was carried out, where semi-structured and narrative interviews were used as techniques to recover information. The participants were group teachers and support teachers; An interview was applied to 6 of them and a narrative was applied to another 6, belonging to school zone 13, educational sector 1 of the state subsystem, said school zone is in the Durango city downtown.

Data analysis was carried out using the qualitative information analysis tool Atlas.ti. The research findings show that there are four categories where the teacher identifies more relevance in their teaching practice, these categories are: teacher satisfaction, organizational climate, study plan and attention to diversity.

Keywords: teaching practice, learning, teaching.

Introducción

La práctica docente ha sido investigada desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, enfocándose en diversos rasgos y componentes, como la enseñanza de contenidos y habilidades específicas, las adaptaciones curriculares, la convivencia escolar, el empleo de recursos tecnológicos y los valores y creencias de los docentes (INEE, 2017). La conceptualización de la práctica docente es un tema complejo que abarca diversos aspectos fundamentales en la labor educativa:

De acuerdo con Fierro et al., (1999) la práctica docente se concibe, como un objeto de estudio complejo, una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje: maestro y alumno, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que cada institución y país delimitan respecto a la función del maestro.

Por otro lado, Villalpando et al., (2020), la práctica docente es un concepto complejo que se constituye en torno al ejercicio de los profesores y cada práctica es influida por los diferentes significados que estos han construido sobre ella. Cada profesor es diferente en su práctica profesional debido a los significados que sobre la práctica construye cada sujeto, los cuales se manifiestan en diferentes grados o amplitud en las acciones que realizan.

En México, los docentes enfrentan muchas limitantes e inequidades para llevar a cabo su labor, desde el momento de su ingreso al servicio, así como durante los años que permanece en él, e incluso después de culminar su labor. Los reglamentos y leyes que regulan la práctica docente son el resultado de reformas y modificaciones de tipo político, mismos que se han dado a lo largo de la historia de nuestro país, obedeciendo en muchas

ocasiones, a intereses políticos de las fracciones de poder más que al objetivo de mejora de la calidad educativa (Granados y Cazales, 2020).

En las sociedades actuales, la práctica docente es crucial para elevar la calidad de la educación, fomentar el aprendizaje en los estudiantes y fortalecer el desarrollo profesional de los docentes, contribuyendo así a la formación integral de los alumnos y al avance de los sistemas educativos hacia la excelencia.

Algunas investigaciones que hablan en relación a la práctica docente son: Guerra et al., (2019) en el análisis de identificar características contextuales que, desde la perspectiva de los docentes, influyen sobre su práctica. Este estudio es parte de una investigación realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), dirigida a identificar características de las prácticas docentes. Los hallazgos permitieron identificar que los factores mencionados por los docentes de Educación Básica y de Media Superior se relacionan con el contexto escolar, familiar y comunitario.

Otra investigación que podemos identificar es la realizada por Burbano-Larrea et al., (2021) en donde, los docentes en su ejercicio profesional desarrollan un estilo de enseñanza buscando consolidar los aprendizajes de sus estudiantes.

Asimismo encontramos, la investigación de Muñiz-Rodríguez y Rodríguez-Muñiz (2021), donde se analiza la práctica docente en el ámbito de la educación estadística de un grupo de profesorado de matemáticas en educación secundaria. Por otra parte tenemos la investigación de Enríquez (2021), donde se describe la práctica docente en el aprendizaje activo.

Frente a los retos de la sociedad del conocimiento, en la investigación de: Romo (2020), los docentes necesitan contar con instrumentos para identificar y hacer conscientes las intervenciones que realizan en el aula para que sus alumnos desarrollen habilidades metacognitivas.

En relación a la práctica docente en escuelas primarias encontramos la investigación de: Weiss et al., (2019), sobre la práctica docente en general en escuelas primarias, y sobre la enseñanza específica de Matemáticas, Español y Ciencias naturales.

Por último, en relación a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tenemos a Bautista y Zúñiga (2021), donde se exponen cómo se desarrolla la práctica docente por medio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, asimismo encontramos a Mato-

Vázquez y Álvarez-Seoane (2019), en la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de los Materiales Didácticos Digitales (MDD) en las aulas de Educación Primaria. También encontramos la investigación de Domínguez y Murillo-Esteba (2018), con la práctica docente mediada con tecnologías: YouTube como herramienta de aprendizaje en educación superior. Por su parte en la investigación de Gómez (2019), Presenta a *Google Classroom* como una herramienta que permite gestionar procesos educativos de forma ágil y fácil, permitiendo crear clases, asignar deberes, calificar, enviar comentarios y tener acceso a todo el proceso educativo en un solo lugar.

En México, las reformas educativas han sido constantes, correspondiendo al profesional de la educación revisar su quehacer, a fin de visibilizar su práctica.

La práctica docente presenta diversas concepciones, de acuerdo con Campuzano (2020), la práctica docente es definida como el resultado emanado del conjunto de acciones educativas que el profesor realiza de manera consciente e intencionada que se desarrollan en un espacio, con interacciones entre los distintos actores involucrados en la formación. Estas interacciones enmarcan una estructura metodológica (presentación del conocimiento, el ambiente de aprendizaje, los contenidos educativos, las estrategias didácticas, los recursos y la evaluación) y todas las actividades dentro de una institución escolar, donde convergen distintos ámbitos que determinan un estilo docente, el cual se retroalimenta y renueva constantemente con el propósito de mejora y transformación.

Por su parte Martínez (2012), la práctica docente denota el conjunto de actividades que llevan a cabo los maestros, como parte de su trabajo en el aula o en relación directa con él, con el propósito de que los estudiantes alcancen los propósitos de aprendizaje establecidos en planes y programas de estudio. Dichas prácticas son un objeto de estudio complejo, en especial si, además de las conductas en que se manifiestan, se quiere analizar las ideas y concepciones subyacentes que las explican, los factores que inciden en ellas o, incluso, los efectos que producen.

De acuerdo con Fierro et al., (1999) la práctica docente se concibe, como un objeto de estudio complejo, una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje: maestro y alumno, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que cada institución y país delimitan respecto a la función del maestro.

El estudio de la enseñanza desde la perspectiva teórica del pensamiento del profesor supone que enseñar no se reduce al aspecto didáctico o a lo que se realiza en clase, sino que el profesor reflexiona, analiza e interpreta aspectos intelectuales y afectivos, propios y de sus estudiantes, y en función de ello, realiza su práctica docente; esto la convierte en un objeto de estudio complejo, porque incluye la interacción de diversas dimensiones, según Fierro y Contreras (2003):

- Dimensión Personal: El docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones. Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional adquieren un carácter particular.

- Dimensión institucional: La escuela constituye una organización donde se despliegan las prácticas docentes. Constituye el escenario más importante de socialización profesional, pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio.

- Dimensión interpersonal: La práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directores, madres y padres de familia.

- Dimensión social: Esta dimensión refiere al conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales.

- Dimensión Didáctica: La dimensión didáctica de la práctica docente se refiere al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento.

- Dimensión Valoral: La práctica docente no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores. Cada docente, en su práctica educativa, manifiesta sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. En definitiva, el maestro va mostrando sus visiones de mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa.

El presente trabajo, es el resultado de una investigación de tipo cualitativo, qué tiene cómo pregunta de investigación: ¿Cómo describe su práctica docente el maestro de educación primaria?

Metodología

Se pretende reconocer a la práctica docente, como un objeto de estudio complejo, una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes ... (Fierro et al., 2020). Para este proceso se realizó una investigación de tipo cualitativo, teniendo como método el estudio etnográfico de corte transversal Boyle (1994, como se cito en Murillo y Martínez, 2010), esta autora propone diferentes tipos de etnografías donde encontramos, la Etnografía de corte transversal.

Se utilizaron como técnicas para recuperar la información: las entrevistas semiestructuradas y narrativas. En Hernández et al., (2014), “Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (p. 403). Considerándose esta técnica una de las más óptimas.

Para realizar la investigación, se tuvieron como participantes a maestros de grupo y maestros de apoyo; a 6 de ellos se aplicó una entrevista y a otros 6 se les aplicó una narrativa, pertenecientes a la zona escolar 13, del sector educativo 1, del subsistema estatal, dicha zona escolar está ubicada en el centro de la ciudad de Durango.

Los instrumento utilizado fueron guiones, uno para realizar la entrevista semiestructurada y otro para realizar las narrativas; la entrevista estaba compuesta por varias preguntas que nos brindaba información sobre el objetivo de investigación, que es Identificar como describe su práctica docente, el maestro en educación primaria. Se aplicó el instrumento de forma peronal a los docentes.

Las 12 historias (Entrevista y Narrativa) recoletadas, de maestros de grupo y maestros de apoyo de educación primaria, fueron fragmentadas para su análisis, se hicieron coficaciones, para posteriormente formar precategorias y por ultimo categorizaciones buscando significados, relaciones e intenciones manifiestas; dicho análisis fue realizqado con la herramienta de análisis de información cualitativa Atlas.ti, posteriormente las historias fueron construidas, integrando con ello el cuerpo de conclusiones en torno a los resultados del estudio.

En la actualidad se cuenta con diferentes programas, que sirven de auxiliares en el análisis cualitativo; De ninguna manera sustituyen el análisis creativo y profundo del investigador. Simplemente facilitan su tarea. El *Atlas.ti* es un excelente programa desarrollado en la Universidad

Técnica de Berlín por Thomas Muhr, para segmentar datos en unidades de significado; codificar datos y construir teoría (relacionar conceptos y categorías y temas). El investigador agrega los datos o documentos y con el apoyo del programa los codifica de acuerdo con el esquema que se haya diseñado. Las reglas de codificación las establece el investigador. En la pantalla se puede ver un conjunto de datos o un documento (por ejemplo, una transcripción de entrevista o las entrevistas completas si se integraron en un solo documento) y la codificación que va emergiendo en el análisis. (Hernández et al., 2014).

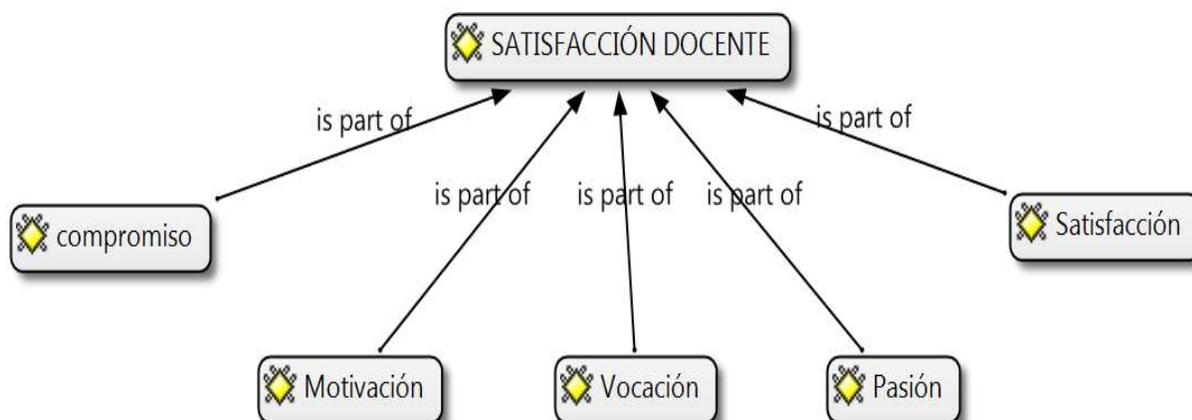
Resultados

Los resultados muestran la existencia de 14 pre-categorías, las cuales conformaron cuatro categorías finales. Dichas categorías exponen a continuación:

Categoría final 1. Satisfacción docente. Esta categoría final de análisis se compone de cinco pre-categorías: 1) Compromiso, donde sus principales códigos son: responsabilidad y respeto por los acuerdos 2) Motivación, dentro de esta pre-categoría aparece este mismo nombre, motivación y también, desmotivación. 3) Vocación, donde se destaca el aspecto de vocación por servir a los alumnos y la comunidad 4) Pasión, se aprecian códigos como: amor y deseo porque los alumnos aprendan 5) Satisfacción, dentro de esta aparece este mismo nombre, es decir, en el análisis realizado se encontró en múltiples ocasiones la satisfacción que tiene el docente al realizar su trabajo.

Figura 1

Precategorías que son parte de la categoría Satisfacción Docente



Categoría final 2. Clima Organizacional. Esta categoría final de análisis se compone de tres pre-categorías: 1) Ambiente laboral, dónde sus principales códigos son: elementos materiales y elementos tecnológicos 2) Compañeros: donde parecen códigos como compartir experiencias, y la colaboración/disposición, y 3) Reuniones, donde se destacan aspectos como: reuniones de consejo técnico escolar, reuniones informales y reuniones para brindar información a los padres de familia.

Figura 2

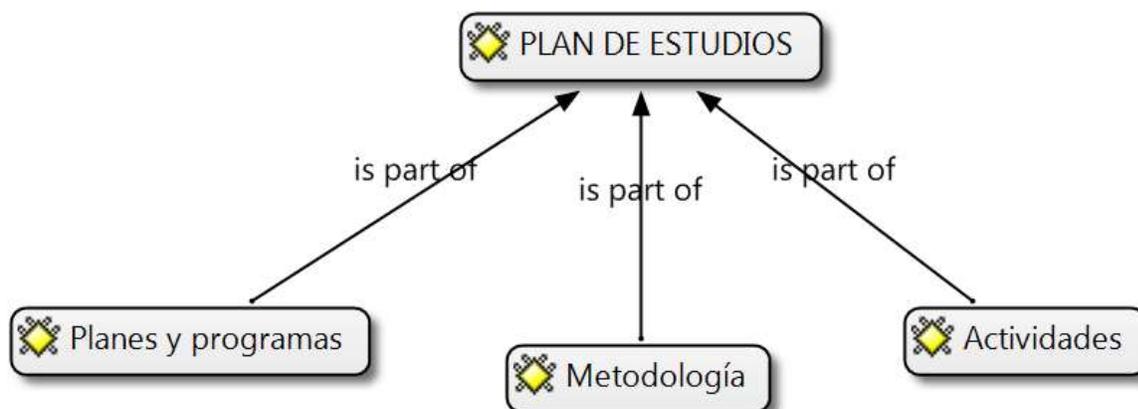
Precategorías que son parte de la categoría Clima Organizacional



Categoría final 3. Plan de estudios. Esta categoría final de análisis se compone de tres pre-categorías: 1) Planes y programas, dónde sus principales códigos son: plan de estudio y perfil de egreso 2) Metodología, donde parecen códigos como: planeación y diferentes metodologías, y 3) Actividades, donde se destacan aspectos como: actividades motivantes, en diferentes momentos y actividades de evaluación.

Figura 3

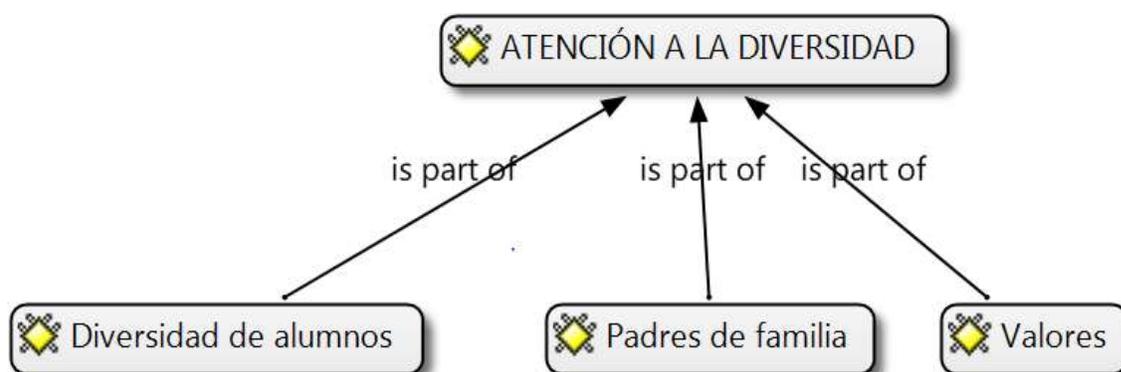
Precategorías que son parte de la categoría Plan de Estudios



Categoría final 4. Atención a la diversidad. Esta categoría final de análisis se compone de tres pre-categorías: 1) Diversidad de alumnos, donde sus principales códigos son: alumnos con necesidades educativas especiales y adecuaciones curriculares, 2) Padres de familia, donde los principales códigos son: apoyo por parte de los padres de familia y padres de familia ausentes donde y 3) Valores, donde se destacan aspectos como: respeto, compañerismo y empatía.

Figura 4

Precategorías que son parte de la categoría Atención a la Diversidad



Discusión de los resultados

Enseguida se realiza la discusión de las cuatro categorías resultantes: satisfacción docente, clima organizacional, plan de estudios y atención a la diversidad.

Dentro de la categoría satisfacción docente, los docentes mencionan que su práctica docente está cargada de: compromiso, motivación, vocación, pasión y satisfacción.

En voz de los docentes podemos encontrar:

“...la motivación que expreso al momento de la enseñanza, estímulos recibidos por parte de mi escuela, opinión o retroalimentación de alumnos y padres de familia hacia mi labor.”
(EDg2)

“Personalmente, lo que considero que caracteriza mi labor es la responsabilidad, el compromiso y el interés por que mis alumnos logren los procesos de desarrollo de aprendizajes.”
(EDg4)

Al hablar sobre la satisfacción docente: González (2010), menciona que la satisfacción profesional de los docentes puede entenderse como el resultado de comparar lo que la realidad le invita a ser y lo que según sus expectativas debería ser.

Así mismo, Díaz (2005, como se citó en Iznaola y Gabriel, 2008), menciona que la satisfacción profesional de los docentes puede entenderse como el resultado de comparar lo que la realidad le invita a ser y lo que según sus expectativas debería ser.

Por último, Anaya y Suárez (2007), conceptualizan que la satisfacción laboral se entiende como un estado emocional positivo que refleja una respuesta afectiva al trabajo.

“... me gusta mi trabajo, me apasiona enseñar a mis alumnos, ver cuando manifiestan sus aprendizajes en su vida diaria es un logro para mí.” (EDg5)

Entonces, podemos observar en los docentes, que la satisfacción docente está muy relacionada con su práctica docente.

En toda organización existe un ambiente de trabajo que es percibido y experimentado por los integrantes de la organización. En relación con el clima organizacional, los docentes identifican que su práctica docente se ve influida con relación, al ambiente laboral, los compañeros y las reuniones en las que interaccionan.

En voz de los docentes podemos encontrar:

“El contar con un buen ambiente de trabajo, hace que cada día venga a trabajar contenta y motivada, para dar lo mejor de mi...” (EDa1)

“... Tener buenos compañeros, que te escucha, te aconseja y te apoya en necesidades del trabajo y necesidades familiares, hacen que me sienta comprometida con mi trabajo diario.” (EDg2)

El concepto de Clima Organizacional se ha modificado a medida que esta variable ha sido estudiada en las organizaciones, y de acuerdo al campo de estudio del investigador.

Autores como Molina-Sabando y Arteaga-Coello (2016), señalan al clima organizacional “como un conjunto de propiedades o características del ambiente interno laboral, percibidas directa o indirectamente por los empleados de una organización, que se supone son una fuerza que influye en la conducta del empleado.

Menciona, Barriga (2016), el ambiente donde una persona desempeña su trabajo diariamente, el trato que un jefe puede tener con sus subordinados, la relación entre el personal de la empresa, e incluso la relación con proveedores y clientes, todos estos elementos van conformando lo que se denomina clima organizacional.

Para cumplir su función, la escuela se compone de ciertos elementos, dentro de los cuales García (1997), destaca los siguientes:

Elementos Materiales: fijan el lugar, las condiciones del espacio y los medios más idóneos para que la actividad académica se desarrolle en las mejores condiciones.

Elementos Personales: son el factor humano de las instituciones escolares, los que confieren sentido a las actuaciones organizativas, los protagonistas de la actividad diaria.

Elementos Formales y Funcionales: se refieren los factores que marcan las pautas y regulan las actuaciones de manera coordinada, proporcionando el marco idóneo de trabajo, las relación y la convivencia.

Elementos Auxiliares y complementarios: son los que contribuyen a un mejor desarrollo que los anteriores, y complementan a las instituciones educativas desde instancias externas.

“... Haber contado con diferentes directores que me ayudaron y me orientaron a mejorar mi trabajo con los alumnos y con los padres de familia, ha sido muy relevante para mí.” (NDg1)

La presencia de un buen clima organizacional es importante en toda institución escolar. Si bien es cierto que la principal meta es la de ofrecer una educación de calidad a los estudiantes, los elementos materiales y personales y las relaciones que se permean entre ellos, en colectivo escolar, cobran singular importancia en el logro de una educación de calidad.

Con relación a él plan de estudios, los docentes identifican que su práctica docente está estructurada por él.

“El plan de estudio de educación primaria es el eje rector del proceso de formación que realizó con los alumnos, donde se plasma el perfil de egreso de los alumnos”. (EDg6)

Al respecto, encontramos que el plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, “se entiende por programa de estudio al organizador curricular que despliega los elementos centrales en torno al qué y cómo se enseñan los objetos de aprendizaje señalados en los campos formativos” (SEP, 2022, p.137)

Asimismo, se reconoce, la importancia de la autonomía profesional del docente, para contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes; así como los criterios de evaluación de los aprendizajes, la didáctica de su disciplina, el trabajo colegiado interdisciplinario, y su formación docente (SEP, 2022).

Por otra parte se menciona que:

un programa analítico es pertinente si se articula con los planteamientos del Plan de Estudio y, sobre todo, si se adecua a las condiciones concretas en las que se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, a las particularidades de la enseñanza del docente, así como a las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje los estudiantes (SEP, 2022, p. 137).

“En este ciclo escolar estoy trabajando por proyectos y me he dado cuenta que es difícil adaptarme porque me hacen falta actividades puntuales que fortalezcan aprendizajes en los alumnos, de antemano se, que hay proyectos que impactan y producen aprendizajes significativos, pero hay otros que no dan resultados duraderos...” (NDg2)

En relación a plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria, los elementos que en el se presentan, le permite al docente tomar decisiones para determinar las de su práctica docente.

Asimismo en la estructura curricular el docente tiene el sustento para realizar una planificación de sus actividades, de una forma más integradora, evitando la separación de los conocimientos y favoreciendo el aprendizaje significativo y en sus alumnos.

Por último tenemos la categoría de atención a la diversidad, en donde identificamos principalmente que el docente le da tentación a una diversidad de alumnos.

La atención a la diversidad es un enfoque educativo que se centra en dar respuesta a las diferentes necesidades, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones socioeconómicas, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado.

En voz de los docentes encontramos:

“...en ocasiones, tuve que atender hasta seis alumnos con necesidades educativas en un mismo grupo, hacer adecuaciones, planear para una diversidad es enriquecedor y agotador.”
(NDa1)

“...muchas veces he tenido alumnos brillantes, comprometidos, dinámicos, disciplinados, creativos y talentosos, en otras ocasiones he tenido alumnos con diferentes necesidades educativas especiales; los dos casos me pusieron frente un reto.” (NDa2)

La atención a la diversidad demanda al sistema educativo se adapte y dé las respuestas necesarias a los alumnos que presenten alguna necesidad educativa especial, asumir la diversidad, por lo tanto, significa reconocer el derecho a la diferencia como valor educativo y social (Ríos, 2003).

La atención a la diversidad, debe surgir de la certeza de admitir la diversidad como un elemento dinamizador de la actividad docente, como un principio formador, como un valor que necesariamente va a requerir estructuras y planteamientos didácticos y formativos, alternativos y diferentes de la actividad docente. Se fundamentará en buscar modos diferentes de enseñar, nuevos modos de interacción en el aula, nuevas estrategias de actuación que den respuesta a todo el alumnado sin excepción y nuevas formas de enfrentarse a todo ello mediante una formación

continua del profesorado. Comprender que la diferencia es riqueza y no fuente de problemas (Domínguez, 2021).

La práctica docente, desde el currículum nacional desde la diversidad, le permiten al docente realizar diversos proyectos de intervención, donde consideren las necesidades y los intereses de sus alumnos, desde diversos proyectos educativos: tanto áulico, escolares como comunitarios.

Conclusiones

La práctica docente es fundamental para el docente, pues permite desarrollar habilidades, vincular teoría y práctica, reflexionar sobre ella y conocer la realidad educativa; convirtiéndose en espacio de aprendizaje y crecimiento profesional continuo.

Es innegable que la práctica docente está cargada de: compromiso, motivación, vocación, pasión y satisfacción, es decir está cargada de una gran satisfacción docente.

Los docentes exponen que su práctica docente se ve influida por el clima organizacional: donde exponen que el ambiente laboral, los compañeros y las reuniones en las que interaccionan, tiene relación en su práctica docente.

Asimismo, los docentes identifican que su práctica docente está estructurada por el plan de estudios, encontrando en él diferentes elementos que se deben considerar al planear actividades relevantes para los alumnos, acorde con las metodologías que se presentan en él.

Finalmente, los docentes identifican que su práctica docente está influida por la diversidad, pues atienden una diversidad de alumnos, con diferentes apoyos por parte de los padres de familia.

Referencias

Anaya Nieto, D., & Suárez Riveiro, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria: Un estudio de ámbito nacional. *Revista de educación*.

Barriga Rodríguez, R. D. (2016). Clima organizacional y desempeño docente en la universidad “Jaime Bausate y Meza” Jesús María-Lima, 2016.

- Bautista García, Y., & Zúñiga Rodríguez, M. (2021). La práctica docente mediada por las tecnologías de la información y comunicación. Retos y experiencias en educación básica. *Conrado*, 17(79), 81-88.
- Burbano-Larrea, P., Basantes-Vásquez, M., & Ruiz-Lapuerta, I. (2021). Estilos de enseñanza: un estudio descriptivo desde la práctica docente. *Cátedra*, 4(1), 18-34.
- Campuzano, D. G. (2020). La práctica docente: una posibilidad para la formación profesional. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 2(3), 75-91.
- Cuscó, M. B. I., & Wells, J. G. (2008). La satisfacción del profesor de Educación Física. *Educación Física y deporte*, 27(2), 27-35.
- Domínguez, C. G., & Murillo-Esteba, P. (2018). La práctica docente mediada con tecnologías: YouTube como herramienta de aprendizaje en educación superior. *Foro educacional*, (31), 11-29.
- Domínguez, M. T. G. (2021). Atención a la Diversidad. Conceptualización y su aplicación en Educación Infantil. *RINED: Revista de Recursos para la Inclusión Educativa*, 1(1), 37-48.
- Enríquez Chasin, R. I. (2021). La Efectividad del aprendizaje activo en la práctica docente. *EduSol*, 21(74), 102-111.
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós.
- Fierro, S., & Contreras, J. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. Valorar. UG. Disponible en internet: https://iescapayanch-cat.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La_practica_docente_y_sus_dimensiones-1.pdf
- García, F. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Gómez Goitia, J. M. (2019). Buena práctica docente para el diseño de aula virtual en Google Classroom. *Revista Andina de Educación*, 3(1), 64-66.
- González, J. A. T. (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos educativos. Revista de educación*, (13), 27-42.

- Granados, H. M., & Cazales, Z. N. (2020). Práctica profesional docente en México: Políticas, conceptualizaciones y enfoques. *EDUCIENCIA*, 5(1), 25-37.
- Guerra García, M., Leyva Barajas, Y. E., & Conzuelo Serrato, S. (2019). Factores contextuales que afectan la práctica docente desde la perspectiva de docentes en México.
- Hernández, M. R. (2007). Manual de educación física adaptada al alumno con discapacidad (Vol. 43). Editorial Paidotribo.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (Vol. 6, pp. 102-256). México: McGraw-Hill.
- INEE (2017). La educación obligatoria en México. Informe 2017. México: INEE.
- Martínez-Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1), 1-22.
- Mato-Vázquez, D., & Álvarez-Seoane, D. (2019). La implementación de TIC y MDD en la práctica docente de Educación Primaria. *Campus Virtuales*, 8(2), 73-84.
- Molina-Sabando, L. A., & Arteaga-Coello, H. S. (2016). El comportamiento organizacional y su importancia para la administración de empresas. *Dominio de las Ciencias*, 2(4), 498-510.
- Muñiz-Rodríguez, L., & Rodríguez-Muñiz, L. J. (2021). Análisis de la práctica docente en el ámbito de la educación estadística en educación secundaria. *Revista Paradigma*, 42(Extra 1), 191-220.
- Murillo, J., & Martínez, C. (2010). Investigación etnográfica. Madrid: UAm, 141.
- Romo Sabugal, C., Tobón, S., & Juárez-Hernández, L. G. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la práctica docente centrada en la metacognición en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 55-76.
- SEP. (2022) Plan de estudios, para la educación preescolar primaria y secundaria. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/09/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf

- Villalpando, C. G., Estrada-Gutiérrez, M. A., & Álvarez-Quiroz, G. A. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(2), 229-240.
- Weiss, E., Block Sevilla, D., Civera, A., Dávalos, A., & Naranjo, G. (2019). La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias: una mirada a la práctica docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 349-374.

CAPÍTULO 9. La conciencia fonológica en quinto grado de educación primaria, en voz de docentes y familiares: un Estudio de Caso.

Aracely Loyo Torres

ylecaraoyol18@gmail.com

Margarita López Gutiérrez

margaritalopezgtz@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo identificar cómo se ha desarrollado la conciencia fonológica en un alumno de quinto grado de primaria de una comunidad del municipio de Durango, de acuerdo a la percepción de sus docentes y familiares. Desde un Estudio de Caso, se analizaron cuatro entrevistas a docentes de un infante a lo largo de su aprendizaje, desde preescolar hasta el docente que tiene actualmente y cuatro narrativas realizadas a familiares del pequeño, a decir, la mamá, la abuela, la tía y una vecina. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante la herramienta de análisis de información cualitativa Atlas.ti.

Los resultados de la investigación muestran que son cinco las reflexiones que han observado tanto docentes y familiares en cuanto a la conciencia fonológica del pequeño para con su aprendizaje, principalmente de lectoescritura, incluyendo además su comunicación normal con los demás. Las reflexiones fueron las siguientes: 1) Desarrollo de la lectoescritura, destacando las adecuaciones curriculares y las estrategias para ese proceso de lectoescritura; 2) Fonética, destacando la confusión de sonidos y los distractores de atención; 3) Lenguaje del contexto, destacando las formas de hablar en casa y las comparaciones; 4) Lenguaje oral y escrito, destacando las dificultades del lenguaje y el tartamudeo; y 5) Procesos de lenguaje oral, destacando las sílabas trabadas y/o inversas y el omitir letras.

Palabras clave: Conciencia fonológica, educación primaria, docentes, familiares.

Abstract

The objective of this work was to identify how phonological awareness has developed in a fifth-grade primary school student from a community in the municipality of Durango, according to

the perception of his teachers and family members. From a Case Study, four interviews were analyzed with teachers of an infant throughout his learning, from preschool to the teacher he currently has, and four narratives made to relatives of the child, that is, the mother, the grandmother, the aunt and a neighbor. Data analysis was carried out using the qualitative information analysis tool Atlas.ti.

The results of the research show that there are five reflections that both teachers and family members have observed regarding the child's phonological awareness regarding his learning, mainly reading and writing, also including his normal communication with others. The reflections were the following: 1) Reading and writing development, highlighting curricular adaptations and strategies for those reading and writing processes; 2) Phonetics, highlighting sound confusion and attention distractors; 3) Context language, highlighting ways of speaking at home and comparisons; 4) Oral and written language, highlighting language difficulties and stuttering; and 5) Oral language processes, highlighting stuck and/or reversed syllables and omitting letters.

Keywords: Phonological awareness, primary education, teachers, family members.

Introducción

Al inicio de una conversación ya sea de un mensaje en celular o a través de cualquier otro medio se parte de una idea central, ese concepto está formulado en el lenguaje que hable el escritor, sin embargo, antes de que dicho sujeto comenzara su composición tuvo que haber pasado por el proceso de aprendizaje de lectura y escritura de ese lenguaje. En ese transcurso, desde que el ser humano entabló una comunicación por medio del lenguaje, hace unos seis mil años (Mora, 2019) se han desarrollado una serie de sucesos que favorecen o dificultan su enseñanza-aprendizaje.

Es en la familia, donde se enseñan las letras iniciales, de forma natural, sin ningún método determinado, no solo con lápiz y papel, sino con las acciones que cotidianamente se realizan, a esto se le conoce como lengua materna. Sin embargo, cuando las clases principian en la escuela de manera formal, quienes están al frente de la educación de los alumnos son los profesores, sin dejar de lado el apoyo que se asuma en el hogar, son los maestros quienes están al pendiente de sus estudiantes para lo cual, el desarrollo de los métodos de enseñanza para aprender a leer y escribir puede ser dentro y fuera de los recintos educativos.

Uno de los aspectos del proceso de lectoescritura, que tanto lo favorece como lo dificulta, es el aspecto fonológico, que incluye esa vinculación que existe entre el sonido con su grafía, vínculo que comienza con los sonidos que desde que un niño es pequeño, en su hogar, comienza a escuchar con sus familiares o cuidadores.

Sin embargo, la lectoescritura es un proceso que mantuvo ciertos retrocesos al inicio del año 2020 con el COVID-19 ya que, como es sabido por los docentes de educación básica de México, durante los dos ciclos que duró la pandemia y se dieron las clases a distancia o de forma combinada, se estableció la regla de evaluación de que no se podía reprobar a los estudiantes (DOF, 2021) con ello, se pasaba al siguiente grado a los estudiantes sin obtener los conocimientos básicos de lectoescritura o aritmética.

Por lo anterior, es oportuno que se realice un estudio de esos pequeños que pasarán a la adolescencia con al menos saber leer o escribir, que ahora cursan el quinto grado de educación primaria, los que cursaban primer grado al iniciar la pandemia, por lo que ese proceso de aprender a leer y escribir no se consolidó por diferentes razones, donde la influencia del aspecto cognitivo de conciencia fonológica es punto clave para dicho aprendizaje. Sin embargo, en el presente trabajo no se trata de idealizar conceptos o teorías que hablen del tema, sino de exteriorizar las reflexiones que docentes y familiares comparten en relación a cierto alumno.

Ya se ha investigado sobre el tema de conciencia fonológica y el proceso lectoescritor, como en Eckrich et al (2018) nos hablan sobre la memoria de trabajo y la expresión oral que se manifiestan en el cuarto grado de primaria e influyen en la capacidad de expresión escrita en los niños; no solo en idioma materno, pues hay estudiantes estadounidenses que hablan español en casa e inglés en la escuela. De la Calle et al (2019), reseña la capacidad de predicción de algunas habilidades cognitivas en las primeras etapas instruccionales del aprendizaje lector en el idioma español en niños de seis a ocho años de edad.

Harris et al (2019), realizaron un desafío a los estudiantes de Estados Unidos que cursaban cuarto y quinto grado para leer detenidamente un texto al escribirlo y persuadirlos aún con sus dificultades de escritura. Por su parte, Schoonen, R. (2019) y Pae (2019), comparan a la lectura y la escritura en relación a si se basan en las mismas habilidades tanto de la lengua materna (en ese caso holandés y coreano respectivamente) como de la lengua extranjera (inglés), donde los estudiantes presentan dificultades al momento de pronunciar los sonidos tanto de una como de otra

lengua.

Al revisar la conciencia fonológica (Gutiérrez y Díez, 2018; Gutiérrez, 2018; Marín-Ospina, 2019; Maynas, 2018; Pae, 2019; Wang et al, 2020; Zhu et al, 2021) los resultados ponen de manifiesto las relaciones existentes entre los niveles de conciencia fonológica y el proceso evolutivo del niño en el aprendizaje de la escritura en la etapa del preescolar y el primer grado de primaria. En México, donde el español tiene sus diferentes variantes según la región donde se habite, se puede realizar una comparación al hablar una lengua materna en casa y otra en la escuela. Sin embargo, como ya se ha observado en los antecedentes, no solo en nuestro país pasa esto y no solo con el español.

Para identificar la conciencia fonológica en los alumnos, primero debemos conocer el significado de ésta, puede haber varios, sin embargo, en el presente trabajo se retoma el concepto de Luis Bravo Valdivieso (2002), el cual, nos menciona que es

La toma de conciencia de los componentes fonémicos del lenguaje oral (fonema inicial, fonema final, secuencias), como la adquisición de diversos procesos que se pueden efectuar sobre el lenguaje oral, tales como segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo fonemas o agregándoles otros, articularlas a partir de secuencias fonémicas, efectuar inversión de secuencias fonémicas, etc. (párr. 9)

Para extender la comprensión de este tema, es necesario que entendamos algunos conceptos que en el párrafo anterior se han identificado como importantes, como: lenguaje, lenguaje oral, fonemas, secuencias fonémicas y palabras, las cuales se describen a continuación.

El lenguaje, es la cabida de intercomunicación humana con el ambiente social y se revela de forma exterior o interior a través de significado, tanto de generalización como signos que abarcan frases, palabras y sonidos (Vygotsky, 2021). El lenguaje implica palabras habladas, pero no sería un significado completo para su entendimiento, ya que las palabras son solo el componente fundamental de la parte ejecutiva del proceso de lenguaje. La siguiente unidad en su procesamiento es la frase o la expresión, que se puede modificar de acuerdo a su complejidad y que puede ser transformada en diferentes formas (Luria, 1979).

Las formas en que puede modificarse una palabra, antes de formar una frase, como ya se mencionó, se llaman fonemas; Luria (1979), señala que el primer aspecto de la organización funcional del lenguaje hablado que abarca el mecanismo de su fase o aspecto auditivo, que implica

el análisis acústico de la frecuencia del habla, la conversión de un flujo continuo de sonido en unidades reservadas, o también llamadas fonemas, cada una de las cuales se basa en la separación de sonidos útiles que son cruciales para extraer significado y que difieren entre sí, otro idioma en otras palabras, los fonemas son disímiles según la forma o el nombre de la lengua.

En el caso del español, cada letra del alfabeto es un fonema, sin embargo, algunas letras (como la *x*, *c*, *s*, *z*, *g*, *h*) pueden variar su fonema de acuerdo a su secuencia fonémica y el contexto, por ejemplo, en nuestro país, la letra *x* tiene tres fonemas, algunas veces suena como *j*, otras como *g* y otras más como *cs*, esto por la forma en que se utiliza esa letra en la lengua náhuatl, la cuál es una de las 68 lenguas indígenas que se hablan en nuestro país además del español, además de las 364 variantes de ellas (DOF, 2018).

Para segmentar las palabras o dividir las, cuyas partes llamadas sílabas, ocurre un proceso que es muy conocido por los docentes que enseñan lectura y escritura, el cual es precisamente ese, el proceso de lectoescritura, que tiene diferentes etapas, que a continuación se describen. Estas etapas, Ferreiro y Teberosky compartieron a la educación en 1979 cuando salió impresa su primera obra (Teberosky, 2000), ellas mencionan que para la adquisición de la lectoescritura ocurren cuatro etapas, como se describen a continuación.

La hipótesis presilábica: en esta primero el niño logra diferir las letras y números de otro tipo de representaciones escritas. Reproducen los rasgos copiando trazos de determinados escritos, sin poseer distribución en los renglones ni control de cantidad. Además, el infante comienza a organizar las letras que para él representan una a continuación de la otra, pero las demás personas no descubren una lectura real en tal mensaje. Más adelante, el tamaño de las palabras es acorde al tamaño del sujeto, animal o cosa. Finalmente, el niño comienza a reordenar los elementos para instituir nuevas “palabras” persiguiendo dos elementos: la cantidad mínima de elementos y la correspondencia del lenguaje hablado y el escrito.

En esa siguiente hipótesis, silábica, como su nombre lo indica surgen las letras en sílabas, donde cada letra escrita posee el valor de una sílaba. Por ejemplo, para escribir mesa, se pone una letra por sílaba, para la sílaba “me” pueden escribir solo “m” y para la siguiente sílaba solo la “a”.

Se prolonga ahora con la hipótesis silábico-alfabética, esto cuando las dos hipótesis, tanto la silábica como la alfabética se muestran visibles, solo en ciertas letras que poseen valor silábico oral y algunas más no se muestra ese sonido. En esta etapa el infante (o persona que esté

aprendiendo a leer y escribir) comienza a ubicar esa correspondencia entre el conjunto de letras con los sonidos de una palabra, adquiriendo la comprensión de cantidad, es decir, donde se escribe una letra por cada sílaba de la palabra, por ejemplo, para escribir “velero”, bien puede escribir solamente “vleo” faltándole la letra e y la r.

Por último, la hipótesis alfabética, que es cuando cada letra posee un valor sonoro. Esta hipótesis no es el punto final del proceso de adquisición de la escritura y la lectura, ya que el niño se enfrentará a diferentes dificultades como las reglas ortográficas, entre otras cosas. Por ejemplo, si se le pide escribir una frase como “Rosa come helado” posiblemente la escritura sea así “rosa come elado”.

De acuerdo a lo anterior, se desarrolla el objetivo de esta investigación, la cual es:

Identificar cómo se ha desarrollado la conciencia fonológica en un alumno de quinto grado de primaria de una comunidad del municipio de Durango, de acuerdo a la percepción de sus docentes y familiares.

Metodología

El método que estuvo presente en esta investigación es el Estudio de Caso. Bajo las técnicas de recuperación de información de entrevista y narrativa. Los participantes, cuatro familiares del alumno y cuatro docentes.

Los instrumentos para este trabajo, son dos cuestionarios, uno para la entrevista, con diez preguntas y, el otro con siete preguntas para la narrativa. En los dos casos se plantearon preguntas de acuerdo al concepto que anteriormente se describió como conciencia fonológica, entonces, cada pregunta se formuló de acuerdo a una extensión del concepto.

Para la entrevista a los docentes, se planteó de forma un poco diferente en cuanto a verbos se refiere, ya que dicha técnica no solo fue a maestros que actualmente le dan clase al alumno, sino los que en su aprendizaje le han dado seguimiento a su desempeño académico desde el preescolar hasta quinto de primaria.

Los datos recabados se recolectaron gracias a la aplicación de grabadora de audio que contiene una aplicación de teléfono celular, y se transcribieron a un documento mediante Word Online. Una vez transcritos se analizaron a través del programa Atlas.ti.

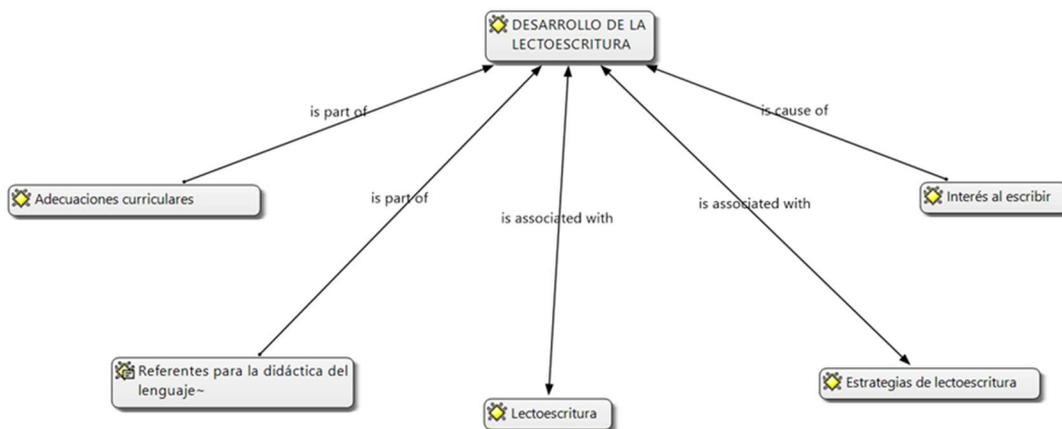
Resultados

Los resultados muestran la existencia de 21 precategorias, las cuales conformaron cinco categorías finales sobre las principales reflexiones que han tenido docentes que han compartido sus conocimientos con el alumno de quinto grado, así como los familiares del pequeño en relación a la conciencia fonológica que ha desarrollado a lo largo de su enseñanza académica. Dichas categorías se enlistan a continuación:

CATEGORÍA FINAL 1. Desarrollo de la lectoescritura. Teniendo como parte de su contenido a las pre-categorías de: 1) Adecuaciones curriculares y 2) Referentes para la didáctica del lenguaje; también, en asociación a esta primera categoría, se tiene a la: 3) Lectoescritura y 4) Estrategias de lectoescritura; ahora bien, como causa de esta primera categoría, se obtuvo la pre-categoría de 5) Interés al escribir.

Figura 4

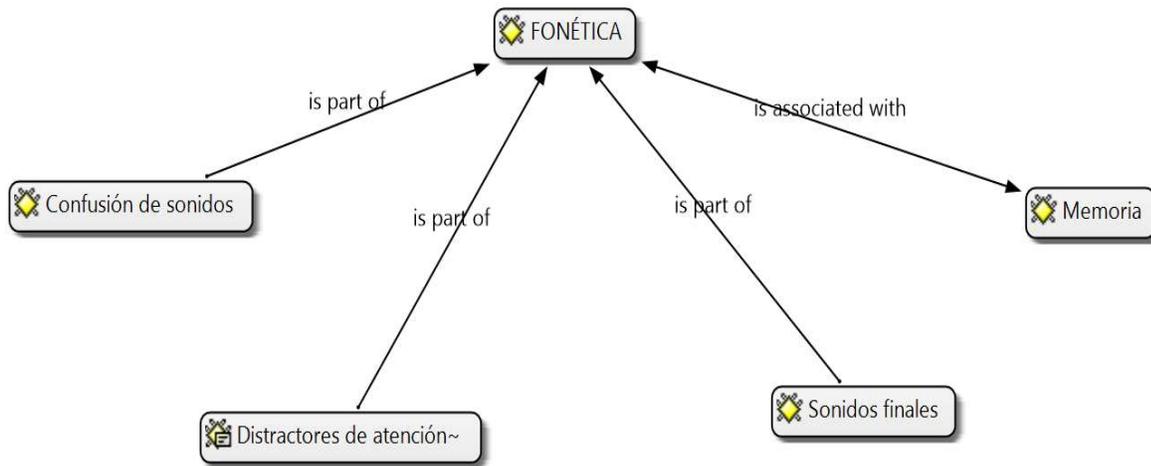
Precategorías que son parte de la categoría Desarrollo de la lectoescritura



CATEGORÍA FINAL 2. Fonética. En esta segunda categoría, no como un tema en específico, sino como parte de este estudio cualitativo, se obtuvieron cuatro subcategorías, tres son partes de, y una, como asociación de ella. Las primeras tres son 1) Confusión de sonidos, 2) Distractores de atención y 3) Sonidos finales y, la que está en asociación con ella es la 4) Memoria.

Figura 5

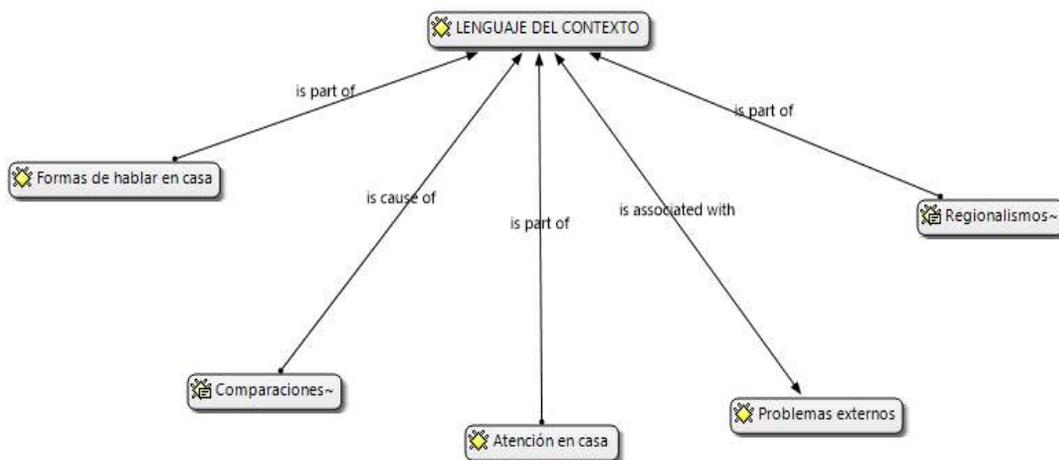
Precategorías que son parte y están asociadas con la categoría Fonética



CATEGORÍA FINAL 3. Lenguaje del contexto. En esta tercera categoría tenemos cuatro subcategorías, las cuales son: 1) Formas de hablar en casa, 2) Comparaciones, 3) Atención en casa, 4) Problemas externos y 5) Regionalismos. La uno, tres y cinco subcategorías son parte del lenguaje del contexto, la dos es causa de ese lenguaje, específicamente, comparaciones entre personas y, la cuatro, es una asociación con esta tercera categoría.

Figura 6

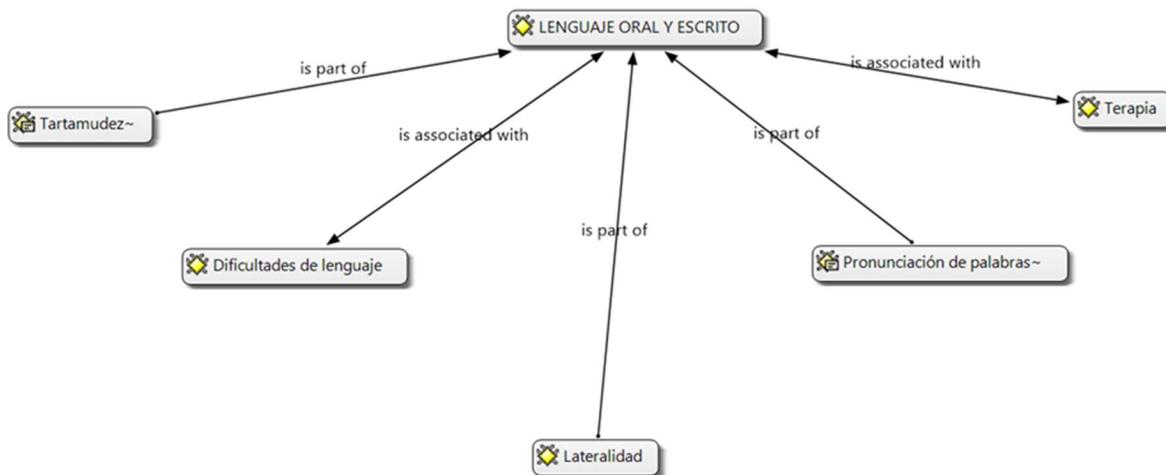
Precategorías que son parte, causa y asociación con la categoría Lenguaje del contexto



CATEGORÍA FINAL 4. Lenguaje oral y escrito. En esta cuarta categoría se tienen cinco subcategorías, las cuales se enlistan de la siguiente manera: 1) Tartamudez, 2) Dificultad del lenguaje, 3) Lateralidad, 4) Pronunciación de palabras y 5) Terapia, dicha terapia en relación al lenguaje. La uno, tres y cinco son parte de, las otras son en asociación con esta cuarta categoría del lenguaje oral y escrito.

Figura 7

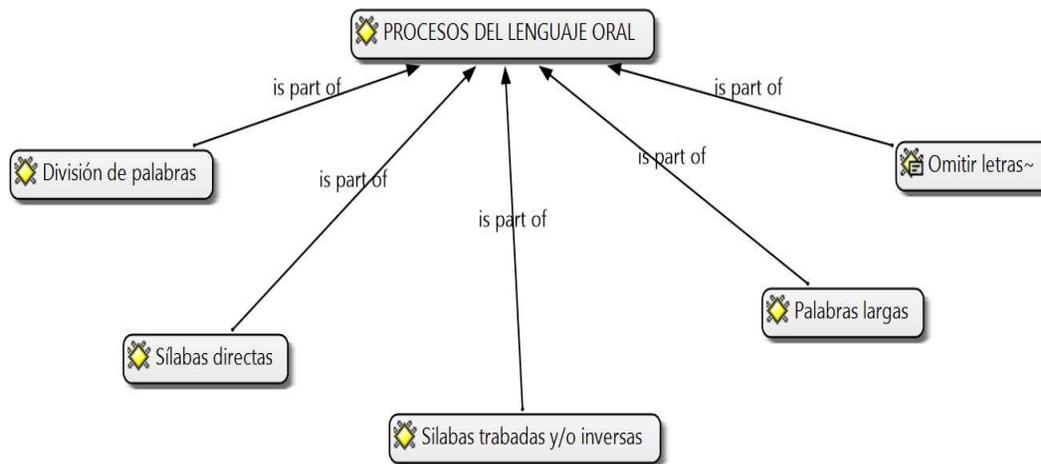
Precategorías que son parte de y asociadas con la categoría Lenguaje Oral y Escrito



CATEGORÍA FINAL 5. Procesos del lenguaje oral. En esta quinta categoría están cinco subcategorías, las cuales son las siguientes: 1) División de palabras, 2) Sílabas directas, 3) Sílabas trabadas y/o inversas, 4) Palabras largas y 5) Omitir letras.

Figura 8

Precategorías que son parte de la categoría Procesos del lenguaje oral



Discusión de resultados

Enseguida se realiza la discusión de las cinco categorías resultantes, es decir de las principales reflexiones realizadas por los docentes y familiares del alumno de quinto grado de primaria en relación a la conciencia fonológica de tal sujeto.

Dentro de la categoría Desarrollo de la lectoescritura, los docentes y familiares mencionan un tipo de material que hace alusión a la forma de trabajar del niño, como referentes de inicio de palabras de un método en específico de lectoescritura o a lo que también les llaman portadores de texto, que desde el preescolar le fueron enseñados al niño y este los aprendió, ayudado por estrategias que el mismo niño diseñaba para sí mismo o que los docentes les ponían, con las cuales mostraba mayor interés.

“El referente que tiene él, porque si no sí pone otra, o sea, si va a poner este con la L tiene que ser la del lápiz. Porque es con la que él identifica, si ya le digo yo que con la de Luna, si le digo que con la de Limón, entonces ya pone otra, porque tiene que ser con aquél referente que se sabe” (ED1)

“El niño identificaba las letras conforme a los dibujitos, yo les ponía los dibujos” (ED2)

“Hacíamos uso del alfabeto móvil para que pudieran observar las letras, y se les explicaba el sonido de las letras al leerlas” (ED3)

“Pues ya les mandaba uno ahí, las hojas de la de los rompecabezas para que armaran palabras de aquellos para que aprendieran las sílabas” (ED2)

Por su parte, en este nuevo modelo educativo y desde otros modelos, se hablaba de estos portadores de texto como un modelo y/o ejemplo para transmitir el gusto por la lectura, aunque aún no se haya logrado a aprender a leer como en el Cuaderno de Apoyo curricular para la práctica docente: la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la fase 3, menciona que “permita que conozcan lo que usted lee —ya sea en formato físico o electrónico—, deje que palpen los portadores y exploren los textos, propicie que hagan comentarios sobre su estructura, tema e ilustraciones (si las tiene)” (SEP, 2024, p. 23).

Los familiares, respecto a este tema, reconocen el esfuerzo que realizan los docentes por dejarle tareas que se adapten a las necesidades del niño, pero advierten que el interés del infante es más por la música que está de moda, más que por la lectura o la escritura.

“Beto no hace a veces los mismos trabajos que hacen sus compañeros, hace algo más fácil. Pues siempre es más fácil, porque obvio no va con él” (NF2)

“En las tareas, sí le adecuían, a veces nosotros siempre tenemos bastantes hojas de máquinas. Porque la maestra nos pide verdad que para darle trabajos como era este año, le di todo lo que me pidió de hojas” (NF3)

“Pues a veces sí anda ahí cantando maestra, porque a él le gusta mucho. Este, la música, y a veces anda ya cante y canta y le, y yo le digo - diable loco aprenda a la escuela, no las canciones-, pero sí, él es muy alegre” (NF3)

En el Cuadernillo mencionado arriba, se hace alusión a un desafío que se enfrenta en la escuela en cuanto a la lectura y escritura, el cual consiste en

Formar practicantes de la lectura y la escritura y ya no sólo sujetos que puedan “descifrar” el sistema de escritura. Es —ya lo he dicho— formar lectores que sabrán elegir el material escrito adecuado para buscar la solución de problemas que deben enfrentar y no sólo alumnos capaces de oralizar un texto seleccionado por otro. (SEP, 2024, p.15)

Es común entonces que este tipo de métodos se implemente para la enseñanza de la lectoescritura, sino también en España, ya lo comenta Gutiérrez, (2018), que en el estudio que se implementó allá, se utilizó un programa que estaba enfocado en la enseñanza del distintivo de las grafías a través de métodos mixtos de pie fonético.

Entonces, las principales reflexiones que los docentes y familiares han observado en el niño en cuanto al desarrollo de la lectoescritura son: adecuaciones curriculares, estrategias de lectoescritura, la lectoescritura en sí, los referentes de inicio de palabras y el interés al escribir.

En cuanto a la categoría de Fonética, las voces de docentes y familiares han mencionado que el niño confunde los sonidos de las letras, principalmente la erre, al igual que cuando la escribe, algunas ocasiones cambiando por otros sonidos o diciendo sólo lo último de tal o cual palabra.

“...sino que más bien como que ponen atención al sonido de la palabra. Me he fijado en eso de que para iniciar sí necesitan el referente. Y para el final, este, como que es el sonido.”
(ED1)

“Pronuncia la mitad, lo último... las que más largas no nomás dicen lo último” (NF4)

“El niño como que se las brincaba al no poderlas pronunciar, él nada más decía de la palabra, nada más decía lo último. O dice, porque ya ahorita pues yo ya no lo tengo. Pero así es como él si pues sí ¿Cuál era su vocabulario? Él no, no podía pronunciar las palabras largas y cuando menos cuando tenían la R la L entonces él nada más, decía como lo último” (ED2)

“No, pues en ocasiones no le gustaba cantar, en ocasiones por lo mismo que no pronunciaba las palabras bien, mejor omitía o solamente hacía los movimientos. Y si llegaba a cantar, pues nada más la terminación de la canción.” (ED3)

En este aspecto se pueden retomar algunas consideraciones que Gutiérrez, (2018) comparte sobre los beneficios de lograr las habilidades fonológicas para esa correspondencia grafema/fonema, mencionando que proporcionan la meditación y la cabida de manejar las unidades de las palabras del lenguaje oral. Así que, tales habilidades aún no logran estar presentes en el niño del Estudio, a consideración de las voces escuchadas y a sonidos que se confunden en su pronunciación.

“Pienso que su confusión era por la forma de cada una de las letras, ya que son similares.”
(ED3)

“Canciones locas de hora son las que oyen: el Peso, que uno de algo así, pues ya ve que están medio reburujadoras. Medio, así como que ese se le se traba o las hace como mochas, pero es como que le hace la mocha, sigue ahí cantándolas” (NF4)

Reflexionando un poco, de acuerdo a esta categoría, los docentes y familiares, concuerdan que la confusión de sonidos, los distractores de atención, los sonidos finales y la memoria, son parte de esta fonética.

En cuanto a la tercera y cuarta categoría, las cuales tiene conexiones realmente relevantes, se realizan varias anotaciones importantes, como por ejemplo que el niño no canta en fiestas infantiles, ni siquiera las mañanitas, porque no puede decir todas las palabras y los demás se burlan, también en casa realizan eso, inclusive realizan comparaciones con sus hermanos o primos provocando vergüenza en el pequeño. Se menciona también sobre el hermano que estaba igual que él y necesitó terapia para lograr escribir esas letras con las que se le dificultaba, pero no funcionaron tales terapias.

“Este le da pena también a veces hablar o decir las palabras y hasta cuando está platicando con los compañeros. Como que sí. Beto así cuando platica y luego como que si le diera pena decir las palabras a Roberto” (ED1)

“El niño era muy poco participativo, muy poco, él siempre estaba muy cohibido, él tenía vergüenza.” (ED2)

“Es que son muy cargaditos, pues no, no se entiende uno, bueno, cada que vive como dice, pero sí, si se ríen de él” (NF4).

“Está diciendo uno- ¿Y él? Está en segundo año y viera que bien, qué bien va el niño y le digo yo a Beto Beto, ¿por qué no puedes? ¿Qué estuvo? Mira, Brandon se pone y él la hace. Digo, no te estoy comparando, simplemente ponte tu listo que él llega y hace la tarea” (NF2)

Para entender un poco mejor, se necesita comprender ese contexto en que vive el niño, docentes y familiares concuerdan que la tartamudez del niño se debe a que su papá y por parte de la familia de su papá también son así.

“Es que ellos así son los de primero, oiga, como que ellos son más tartamudones para hablar” (NF2)

“Como les digo yo se burlan porque les digo de mi gente, pues como, así como medio tartamudos, pues no de bueno, de la familia de, de mis hijos los grandes. ¿Que depende una maestra? Pero dice, bueno la abuela de ellos, si dice que el papá también así fue de tardío para hablar.” (NF1)

“Él papá, él ta'igual y él también nomás no puede decir una palabra y se está riendo porque no la puede decir, pero sí sí, a lo mejor hay como una similitud entre eso, entre que él también habla así parecido a él.” (NF3)

“Ellos no, no tienen un vocabulario muy, muy extenso. Y menos él, porque él, pues aparte de su problemita, este de que le comento de la lengua. Yo pienso que pues tampoco, no hay como mucha comunicación ahí en su en su casa, como para que él se explaye. Entonces, cuando las pocas veces que él participaba allá afuera en el salón o, en el tiempo que estábamos por el WhatsApp, pues él hablaba, pues muy así, muy reducido.” (ED2)

Las dificultades para hablar, también dependen del contexto en el que se encuentre y el significado que se le da a las cosas, y las oportunidades que se les da a los pequeños para adquirir nuevos conceptos y palabras de ese contexto lingüístico general (Tolstoi, s/f, como se citó en Vygotsky, 2021). Sin embargo, como menciona Ferreira (2021) que el andamio sociolingüístico del lenguaje y la cultura eternamente suministrará innovadores vínculos.

En la quinta categoría se asemeja a las anteriores, ya que, a partir de ese parentesco con la familia de tartamudez, el niño de este Estudio no puede pronunciar las palabras que tienen sílabas trabadas o bien tiene esa dificultad para identificar las sílabas.

“Eh, sí se le dificulta cuántas sílabas tiene una palabra y, por ejemplo, la forma en que la identifican es estarlas dividiendo, estarlas, dividiendo en por sílabas para para poder este darse cuenta cuántas sílabas tiene una, una palabra.” (ED1)

“Las trabadas, él, él no, pues se le dificultaba, pobrecito, y pues menos palabras largas, ¿verdad? Y los diptongos, pues no, eso sí, de plano él, pues como quién dice, se los brincaba por su problemita” (ED2)

“Todo lo que es las trabadas se confundía. Y pues al parecer todavía ahorita que ya está en quinto sigue igual” (ED4)

“Entonces a puras señas, hasta ahorita que ella oye yo por el otro, como se juntan medio ya le salieron palabrillas, pero también está igual, o sea como que ya les viene, yo creo como de nacimiento, no sé, porque también él así está, el más chiquitillo, este uno que trae también, él no puede pronunciar muchas palabras y está tartamudo está muy tartamudo para decir.” (NF3)

La tartamudez, concepto con conexiones realmente no muy distantes del complejo lenguaje de los sordomudos, requiere una mayor reflexión y quizá otra investigación en particular; ya que, estos últimos están excluidos de la reciprocidad oral con los adultos e indiferentes para establecer por sí solos qué objetos pueden agrupar bajo un nombre usual (Vygotsky, 2021).

Esta categoría de procesos del lenguaje oral, se obtuvo como ya se ha mencionado, esa división de palabras, palabras largas, sílabas directas, sílabas trabadas y /o inversas; y el omitir letras.

Conclusiones

Es innegable entonces, lo importante que es la conciencia fonológica en el proceso de lectoescritura de los estudiantes, sin embargo, para el niño de este Estudio le resulta sumamente difícil adquirir este tipo de habilidades, ya que proviene de una familia tartamuda, que aprendió a hablar tarde y lo que ha hablado se le dificulta.

Es necesario pues, que las estrategias que los docentes ponen en práctica contengan este conocimiento fonológico de las palabras, principalmente en la lengua que está aprendiendo el niño, porque de esa manera puede practicar en casa con amigos y familiares, pero se necesita tomar en cuenta el respeto ante las formas de hablar, que son diferentes, pues en este caso se presenta cierto tipo de burlas para la forma de hablar del pequeño, inclusive de la misma familia que esto también le impide avanzar en su proceso de enseñanza aprendizaje y no solo en la lectoescritura sino también en cualquier avance escolar o social.

Referencias

De la Calle Cabrera, A. M., Guzmán-Simón, F., y García-Jiménez, E. (2019). Los precursores cognitivos tempranos de la lectura inicial: un modelo de aprendizaje en niños de 6 a 8 años. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 345-361.

<https://revistas.um.es/rie/article/view/312661>

Diario Oficial de la Federación DOF (2021). ACUERDO número 16/06/21 por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias relativas a la conclusión del ciclo escolar 2020-2021, en beneficio de los educandos de preescolar, primaria y secundaria ante el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19). SEGOB/Secretaría de Gobernación

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5621985&fecha=22/06/2021

- (2002) Instituto Nacional De Lenguas Indígenas. Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas (Continúa en la Segunda Sección)
https://www.dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5028341

Eckrich, S. J., Rapport, M. D., Calub, C. A., & Friedman, L. M. (2019). Written expression in boys with ADHD: The mediating roles of working memory and oral expression. *Child Neuropsychology*, 25(6), 772-794. DOI: 10.1080/09297049.2018.1531982

Ferreira Martin, A. (2021). *Tecnopatías post-alfabéticas: lectoescritura performativa y somatización de Internet* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).
<https://portalciencia.uclm.es/documentos/60ac4c9a023b8f2d408fd9eb?lang=en>

Gutiérrez Fresneda, R., y Díez Mediavilla, A. E. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/160631>

Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista signos*, 51(96), 45-60. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342018000100045&script=sci_arttext

Harris, K. R., Ray, A., Graham, S., y Houston, J. (2019). Answering the challenge: SRSD instruction for close reading of text to write to persuade with 4th and 5th Grade students experiencing writing difficulties. *Reading and Writing*, 32(6), 1459-1482.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-018-9910-1>

Luria, A. R. (1979). *El cerebro en acción*. Fontanella.
<https://es.scribd.com/document/353535942/Luria-Alexander-El-Cerebro-en-Accion>

Marín-Ospina, Miguel David; Reyes-Franco, Joan Alexander; Castañeda-Ibáñez, Nolly Nataly (2019) Dislexia y bilingüismo: estudios de caso en población infantil* *Diversitas*:

Perspectivas en Psicología, vol. 15, núm. 2, Julio-, pp. 187-199 Universidad Santo Tomás Colombia DOI: <https://doi.org/10.15332/22563067.3882>

- Maynas, J. D. R., y Ruiz, J. L. (2018). Conciencia fonológica y aprendizaje inicial de la lectoescritura en niñas y niños Shipibos. Repositorio de Revistas de La Universidad Privada de Pucallpa, 3(03). <https://scholar.archive.org/work/npshuin3mvffdfx2u54zrsmama/access/wayback/https://revistas.upp.edu.pe/index.php/RICCVa/article/download/126/115>
- Pae, T. I. (2019). A simultaneous analysis of relations between L1 and L2 skills in reading and writing. *Reading Research Quarterly*, 54(1), 109-124. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/rrq.216>
- Schoonen, R. (2019). Are reading and writing building on the same skills? The relationship between reading and writing in L1 and EFL. *Reading and Writing*, 32(3), 511-535. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-018-9874-1>
- SEP. (2024). Cuadernos de apoyo curricular para la práctica docente La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Primaria. Fase 3. Conaliteg. Mexico. pp. 48
- Teberosky, A. (2000, December). Los sistemas de escritura. In *Congreso Mundial de Lectoescritura. Valencia*. <http://www.waece.org/biblioweb07/pdfs/d152.pdf>
- Vigotsky, L. S. (2021). Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=CGM0EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=vigotsky+y+lenguaje&ots=HbdaqVJI2c&sig=dZAroYf3gMtqJoUVVDGxbmRv8e4>
- Wang, R., Ke, S., Zhang, Q., Zhou, K., Li, P., & Yang, J. (2020). Functional and structural neuroplasticity associated with second language proficiency: An MRI study of Chinese-English bilinguals. *Journal of Neurolinguistics*, 56, 100940. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0911604420301007>
- Zhu, X., Li, G. Y., Cheong, C. M., Yu, G., y Liao, X. (2021). Secondary school students' discourse synthesis performance on Chinese (L1) and English (L2) integrated writing assessments. *Reading and Writing*, 34(1), 49-78. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-020-10065-x>

CAPÍTULO 10. Las habilidades de aprendizaje autónomo en un alumno de educación primaria: Un Estudio de Caso.

Guillermo Piedra Vargas

guillermopievar@hotmail.com

Omar David Almaraz Rodríguez

almarax@hotmail.com

Resumen

El presente estudio cualitativo, se realizó bajo el método de estudio de caso, con el objetivo de conocer y describir las habilidades de aprendizaje autónomo con que cuenta un alumno de sexto grado de educación primaria con un alto rendimiento académico. Por medio de entrevistas y narrativas se recolectó información empírica con el alumno objeto de estudio, así como maestros y padres de familia, en la escuela primaria 27 de abril de la comunidad de Damián Carmona, Poanas, Dgo.

Mediante el programa de análisis cualitativo *Atlas.ti* versión 7.5 se analizaron los datos recabados. Encontrándose, que las habilidades con que el alumno cuenta, se dividen en 5 categorías: 1. Habilidades de automotivación, ya que es capaz de identificar sus intereses de aprendizaje y proponerse metas para su logro. 2. Habilidades de autorregulación, ya que toma conciencia de sus posibilidades de aprendizaje, logros y dificultades y es capaz de reorientarlos si es necesario. 3. Habilidades para la búsqueda de información, manejando adecuadamente las formas de investigar, seleccionar y utilizar información. 4. Habilidades para el manejo de técnicas, que da lugar al logro de mejores aprendizajes, y 5. Habilidades sociales, que le permiten trabajar en equipo, así como aprender en base a la interacción con personas de su entorno inmediato.

Palabras clave: aprendizaje autónomo, habilidades, alumno.

Abstract

This qualitative study was conducted using the case study method, aiming to understand and describe the self-directed learning skills possessed by a primary education student of sixth

grade with high academic performance. Through interviews and narratives, empirical information was collected from a student under study, teachers, and parents at the 27 de Abril primary school in the Damián Carmona community, Poanas, Dgo. The qualitative analysis program Atlas.ti version 7.5 was used to analyze the collected data. It was found that the student's skills are divided into 5 categories: 1. Self-motivation skills, as they are able to identify their learning interests and set goals for their achievement. 2. Self-regulation skills, as they become aware of their learning possibilities, achievements, and difficulties, and are capable of reorienting them if necessary. 3. Information-seeking skills, effectively managing ways to research, select, and use information. 4. Techniques management skills, leading to better learning outcomes, and 5. Social skills, enabling them to work in teams and learn through interaction with people in their immediate environment.

Keywords: self-directed learning, skills, student.

Introducción

Dentro de la enseñanza escolarizada es importante y necesaria la adquisición y desarrollo de aprendizajes por parte de los alumnos para cumplir con los objetivos que son asignados para los determinados niveles educativos. Estos aprendizajes deben ser útiles para que los alumnos logren hacer frente a las necesidades reales y cotidianas de su vida y en general los deben de dotar de elementos que fortalezcan su educación de manera integral.

Sin embargo, ante lo cambiante e incierto que en la actualidad resultan las formas de vida, más que acumular algún tipo de conocimientos, se vuelve necesario que los alumnos desarrollen habilidades para seguir aprendiendo más allá de la exigencia o requerimiento escolar y tengan la capacidad de lograrlo tanto dentro como fuera de la escuela, con base en sus necesidades, intereses e inquietudes.

Es decir, los estudiantes necesitan desarrollar habilidades para el aprendizaje autónomo, el cual es conceptualizado por Manrique (2004) como “la facultad que tiene una persona para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender, de forma consciente e intencionada haciendo uso de estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo o meta deseado” (p. 4).

El aprendizaje autónomo, como lo menciona Caballero (2018), cobra importancia en la medida que coloca al alumno como protagonista de su propio desarrollo educativo. Lo que implica

que el estudiante tome decisiones activas en su proceso de aprendizaje, lo que conlleva a un compromiso y comportamiento independiente y contribuye al desarrollo de diversas competencias en el individuo, tales como la habilidad para aprender por sí mismo, la capacidad de auto-motivarse, la destreza para comunicarse efectivamente con los demás y, en general, la competencia para controlar y dirigir su propio proceso de aprendizaje.

El nivel de aprendizaje autónomo que un alumno de educación primaria tenga o logre desarrollar, puede dar lugar a mejorar su nivel de rendimiento académico, aunque también pudiera ocurrir que el alumno contara con un alto nivel de desempeño sin contar con habilidades para el aprendizaje autónomo.

El rendimiento académico se entiende como “actitudes, valores y habilidades que son desarrollados por parte del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Navarro, 2003, como se citó en Mormontoy, 2021, p. 26).

O de manera más concreta como lo conceptualiza Porcel (2016, como se citó en Mormontoy, 2021), “el rendimiento académico, es cuando el alumno tiene resultados óptimos en su centro de enseñanza y esto se expresa a través de las calificaciones del alumno” (p.26).

El hecho de que existan alumnos con buen desempeño académico y a la vez, buen nivel de aprendizaje autónomo puede contribuir positivamente a la dinámica de enseñanza aprendizaje dentro del aula. Lo que representa ciertas implicaciones para el docente y su forma de organizar el trabajo didáctico.

Surge entonces, la inquietud de conocer qué habilidades de aprendizaje autónomo puede tener un alumno que cuenta con un alto nivel de rendimiento académico y describir las características de su forma de aprender.

El desarrollo de la presente investigación cobra relevancia en la medida que aporta elementos que dan lugar a describir y conocer las características de aprendizaje de un alumno de educación básica e identificar entre estas las que dan lugar a conocer las habilidades de aprendizaje y encontrar una posible relación con su desempeño académico. A partir de ahí poder hacer una aportación dentro del campo educativo, al dar a conocer un caso que para muchos puede resultar interesante, y pueda servir a otras personas, tanto alumnos como a docentes y padres de familia, quienes, al conocer el significado de la experiencia vivida por los sujetos investigados, tal vez pueda, repercutir de alguna manera positiva en su vida cotidiana, familiar o laboral.

Dicho caso se enmarca en un contexto rural de una comunidad ubicada en la región de los valles, del estado de Durango, donde predominan las actividades económicas como la agricultura y la ganadería, se cuenta con servicios básicos de agua potable, luz eléctrica, drenaje y recolección de basura. Existe una biblioteca en la comunidad, servicios de televisión por cable e internet de mediana velocidad.

Existen vías de comunicación como carreteras, así como medios de transporte como taxi, camión de pasajeros y vehículos particulares. En deporte y cultura sobresale el basquetbol con equipos en varias categorías que participan en ligas municipales y regionales, así como algunos grupos musicales y de danza folclórica.

La escuela primaria federal "27 de abril" que es donde estudia el alumno, es de organización completa, hay seis profesores de grupo, director, subdirector e intendente, así como profesores de apoyo como USAER y educación física, cuenta con aulas suficientes, además de una biblioteca, espacios deportivos y áreas verdes.

El alumno investigado cursa el sexto grado, es sobresaliente por su alto nivel de aprovechamiento académico, además se ha destacado por su participación en competencias como el ajedrez a nivel estatal, composición literaria sobre los símbolos patrios y la Olimpiada del conocimiento infantil. Sus padres son de condición social básica, humilde y modesta, la madre es ama de casa y el papá se dedica a la labor agrícola en temporadas, además del oficio de herrero.

Al hacer una búsqueda de antecedentes de investigación sobre el tema, se revisaron 12 investigaciones, encontrando que la mayoría contempla al aprendizaje autónomo relacionado a algún tipo de tecnología de la información y la comunicación, tales como; competencias digitales, aula invertida, inteligencia artificial y gamificación, de los autores siguientes: Alanya (2024), Candela, et al. (2024), Colque (2024), Jiménez (2023), Lojan, et al. (2024), Ruiz (2024), Ventosilla et al., (2021) y Quispe (2024), por su parte, otros autores estudiaron aspectos cognitivos como la resiliencia e inteligencia emocional, tal es el caso de Garay (2024) y Toma (2024). Finalmente se encontraron temas relacionados al aprendizaje autónomo como enseñanza estratégica y educación de jóvenes y adultos, tal es el caso de Serrano (2022) y Arauco-Mandujano, et al. (2021) respectivamente.

A partir de la revisión anterior se puede decir, que el aprendizaje autónomo es un tema actual, ya que se encontraron muchas investigaciones recientes, se ha estudiado desde distintas perspectivas, así como en diversos países e indistintamente en cualquier nivel educativo.

Los referentes conceptuales que dan sustento, fundamento y enmarcan la presente investigación, son los que se presentan a continuación.

Para Cañas (2010) El aprendizaje autónomo es;

Una forma de aprender a educarse para la vida laboral, profesional, familiar y sociocultural, a partir de la autogestión del conocimiento individual y el trabajo cooperativo. Esto implica desarrollar habilidades y estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas, socioculturales, éticas, contextuales y ciberculturales. (p. 170)

Por su parte Badía (2001, como se citó en Sierra, 2013) define al aprendizaje autónomo como “la facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje” (p.79).

Para Manrique (2004) son 5 dimensiones las que puede comprender el aprendizaje autónomo, las cuales presenta en términos de habilidades y son las siguientes: (1) Afectivo-motivacional: Se orienta a que el estudiante sea consciente de su capacidad y estilos de aprender, desarrolle auto confianza en sus capacidades y habilidades, logre una motivación intrínseca hacia la tarea o actividad de aprendizaje que debe realizar y sepa superar dificultades; (2) Auto planificación: Su propósito es lograr la formulación de un plan de estudio realista y efectivo, que permita al estudiante conocer aspectos relacionados con la tarea de aprendizaje y las condiciones en que debe ser realizada como: metas, condiciones físicas y ambientales, temporales, así como la selección de estrategias; (3) Autorregulación: Conduce a la aplicación de estrategias seleccionadas, revisión continua de sus avances, dificultades y éxitos; incluye la generación de alternativas de solución y previsión de consecuencias, la toma de decisión oportuna de acciones a realizar condiciones que cambiar para lograr su propósito; (4) Autoevaluación. Se orienta a la evaluación del mismo estudiante, de la tarea o actividades realizadas y de las estrategias utilizadas y (5) Habilidades comunicativas y sociales: Esta es de corte social, el estudiante es capaz de integrarse a un grupo demostrando su capacidad de colaboración, participando y aportando ideas y opiniones.

En cuanto a la importancia del aprendizaje autónomo se tiene que Aebli (2001), menciona 5 aspectos sobre la relevancia del aprendizaje autónomo en entorno social: (1) Aprendizaje autónomo para aprender y extender el campo de aprendizaje a entornos fuera del aula de clases y fuera de las orientaciones o exigencias del profesor; (2) Aprendizaje autónomo como preparación del siguiente nivel escolar. En donde los alumnos manifiesten la capacidad de poder repasar notas, analizar, sintetizar, etc. lo que les permita estar preparados para el cambio de nivel educativo en el momento requerido; (3) Aprendizaje autónomo como preparación para el trabajo. Ya que la vida laboral exige formas de capacitación y actualización donde el trabajador enfrenta un reto de aprendizaje, para adaptarse a los cambios laborales y mejore su rendimiento; (4) Aprendizaje autónomo para poder responder a las obligaciones de la vida ciudadana y privada, ya que en el ámbito familiar existen situaciones donde es necesario resolver dificultades que implican una necesidad de aprendizaje y (5) Aprendizaje autónomo para hacer más enriquecedor el tiempo libre, organizando sus actividades temporales personales, hacia un mejor esparcimiento.

Dentro de las características que puede tener un aprendiz autónomo se encuentran las que describen Moncada y Gómez (2012), cuando refieren que un estudiante que aprende de manera autónoma desarrolla las siguientes competencias; responsable; ya que muestra compromiso y cumplimiento con sus deberes, flexible; ya que administra su tiempo y la ejecución de las tareas, colaborativo; al momento en que interactúa con otras personas para fortalecer el aprendizaje, creativo; ya que busca solución a problemas relacionados con el aprendizaje, automotivado; se motiva por sí mismo por aprender y por último independiente; ya que mejora la forma de trabajar individualmente autorregulando su ritmo de aprendizaje.

Para guiar el proceso de investigación, se formula la siguiente pregunta:

¿Cómo son las habilidades de aprendizaje autónomo que tiene un alumno de sexto grado de la escuela primaria “27 de abril” de la comunidad de Damián Carmona, Poanas, Dgo., que cuenta con un alto nivel de rendimiento académico?

Metodología

La presente investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, el cual para autores como Ruiz (1999, como se citó en Barraza, 2023), pertenece al paradigma cualitativo – interpretativo, el cual es de carácter subjetivo, donde se pretende y se consigue tener un acercamiento con los directamente implicados y una visión del mundo desde la perspectiva del sujeto, intentando

penetrar de una manera rigurosa y planificada en los fenómenos de la vida cotidiana, explorarlos, analizarlos y reflexionando sobre ellos para mostrar su complejidad, por ello es necesario que la descripción sea lo más detallada posible.

El método que fue utilizado para la recolección de datos es el estudio de caso, el cual, Stenhouse (1990, como se citó en Rodríguez et al. 1996) define como un “método que implica la recogida y registro de datos sobre un caso o casos, y la preparación de un informe o una presentación del caso” (p.92). Se realizó la recolección de datos empíricos mediante las técnicas de entrevista semiestructurada y la narrativa y a su vez se utilizaron los instrumentos conocidos como guion de entrevista y guion de narrativa respectivamente.

El guion para la entrevista constó de 14 preguntas y el guion para la narrativa, fue de 4, las cuales se redactaron a partir de la experiencia personal, así como de la revisión de referentes conceptuales sobre el tema.

Se buscó el acercamiento con los sujetos y posteriormente se aplicaron los instrumentos, los datos recabados se grabaron en audio y posteriormente se transcribieron a texto. Finalmente, se analizaron mediante el programa computacional llamado *Atlas. Ti*, versión 7.5., elaborando primeramente códigos, luego pre-categorías y finalmente categorías.

Los sujetos informantes fueron; una alumna en quien se centra el caso, la maestra de grupo y el director de la escuela con quienes se utilizó una entrevista semiestructurada, un profesor practicante, estudiante de la Lic. en educación primaria, así como la mamá y el papá de la alumna con quienes se utilizó la técnica de la narrativa.

Resultados

Al realizar el análisis de los datos se encontró que las habilidades de aprendizaje autónomo con que cuenta el alumno, se pueden dividir en 5 categorías, las cuales a su vez se conformaron a partir de la agrupación y organización de 17 pre-categorías., las cuales se presentan a continuación en su debida red.

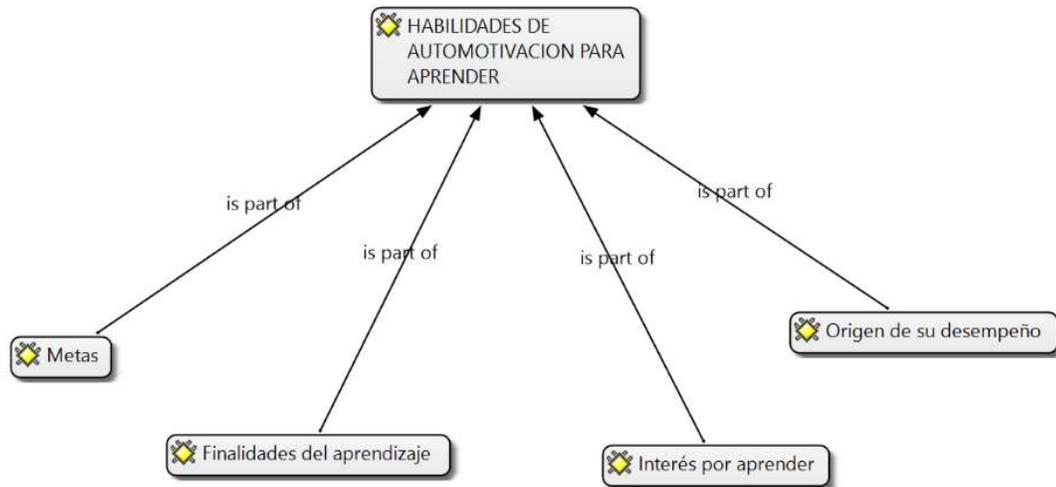
Categoría final 1. Habilidades de automotivación para aprender

Esta categoría se presenta en la figura 1 y se compone de 4 pre-categorías: 1) Metas, donde sus códigos son: reconocimiento al logro, querer sobresalir, objetivos y yo sola me propongo; 2) Finalidades del aprendizaje: con el código aplicación de conocimientos; 3) Interés por aprender,

compuesta a su vez por los códigos: gusto por investigar, gusto por leer, interés por aprender e intereses; y Origen de su desempeño: con el código, desempeño acorde a habilidades.

Figura 1

Precategorías que son parte de la categoría Habilidades de automotivación para aprender

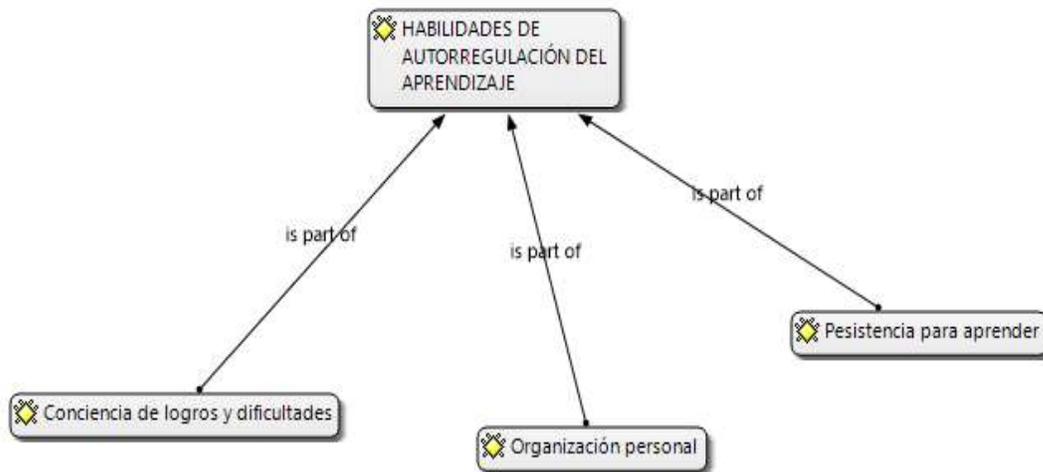


Categoría final 2. Habilidades de autorregulación del aprendizaje

En esta categoría, que se presenta en la figura 2, se incluyeron 3 pre-categorías, las cuales son: 1. Conciencia de logros y dificultades, con sus códigos: aclarar dudas, es analítica, identifica sus logros y explica cómo aprende; 2. Organización personal, con sus códigos: busca un lugar para trabajar, cumplimiento con materiales, espacio adecuado, horarios, organizada y útiles organizados; y 3. Persistencia para aprender, con sus códigos: no se queda con dudas, persistencia para aprender y trabajo continuo.

Figura 2

Precategorías que son parte de la categoría Habilidades de autorregulación del aprendizaje



Categoría final 3. Habilidades para buscar información

Dentro de ésta, como se ve en la figura 3, se consideraron 3 pre-categorías: 1. Búsqueda de información por interés propio, con un código: búsqueda a partir del interés, el cual tuvo muchas repeticiones considerándose por lo tanto como pre-categoría; 2. Habilidades para investigar, conformado por los códigos: búsqueda de información e investigación por fuentes digitales; y la tercer pre-categoría, 3. Ampliación de conocimientos, pre-categoría conformada por 2 códigos: ampliación de conocimientos y ampliar conocimientos.

Figura 3

Precategorías que son parte de la categoría Habilidades para buscar información



Categoría final 4. Habilidades para el manejo de técnicas de aprendizaje

Esta categoría de análisis se compone de 3 pre-categorías, las cuales son: 1. Manejo de técnicas, la que a su vez se conformó por 3 códigos: modos de trabajar, técnicas para estudiar y técnicas de estudio; 2. Calidad de sus trabajos, que se compone de 3 códigos: actividades de la casa, pocos así y trabajos bien hechos; y la tercera categoría 3. Trabajos en clases, integrada por 2 códigos: implicaciones para el maestro y orientaciones del maestro.

Figura 4

Precategorías que son parte de la categoría Habilidades para el manejo de técnicas de aprendizaje

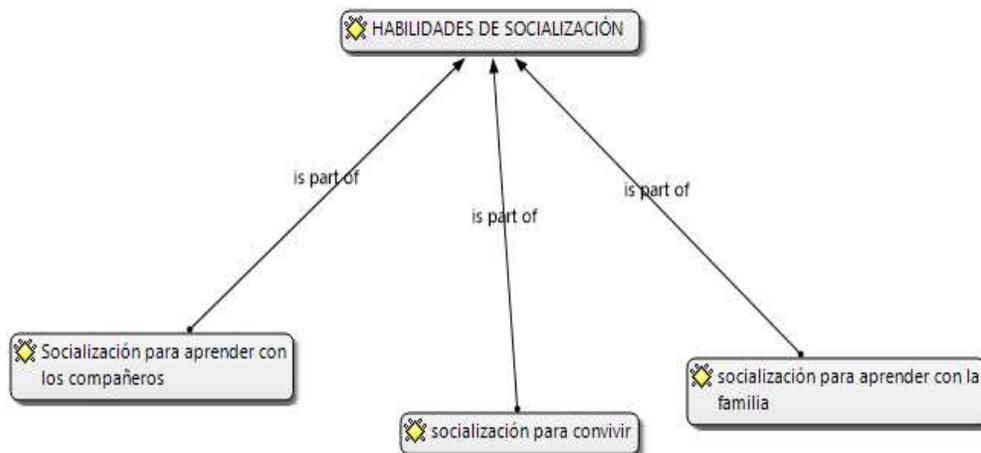


Categoría final 5. Habilidades de socialización

Esta última categoría de análisis se compone por 3 pre-categorías: 1. Socialización para aprender con los compañeros, que se compone por varios códigos: coordinación al trabajar, líder, preocupona, respeto, se adapta con facilidad, resuelve situaciones y sociable; 2. Socialización para convivir, con sus códigos, rechazo de compañeros, no encaja; y finalmente la pre-categoría, 3. Socialización para aprender con la familia, que se conformó con el código apoyo en casa, con una gran cantidad de repeticiones, pero que finalmente se le modificó el nombre al ser designado como pre-categoría.

Figura 5

Precategorías que son parte de la categoría Habilidades de socialización



Discusión de resultados

En este apartado se presenta la discusión de los resultados encontrados y que se organizaron en las cinco categorías ya mencionadas, las cuales dan lugar a conocer las habilidades de aprendizaje autónomo con que cuenta el alumno de alto rendimiento académico investigado.

Habilidades de automotivación

Dentro de las características que puede poseer un alumno con cierto nivel de aprendizaje autónomo, se encuentran las capacidades o habilidades, que menciona Caballero (2018) como “la habilidad para aprender por sí mismo, la capacidad de auto-motivarse, la destreza para comunicarse

efectivamente con los demás y en general, la competencia para controlar y dirigir su propio proceso de aprendizaje” (p.25)

En cuanto a la automotivación, Crispín et al. (2011) la definen de la manera siguiente:

La automotivación y motivación al logro, se refieren al proceso a través del cual el sujeto se motiva a sí mismo para conseguir lo que considera valioso. Hace referencia a un patrón de sensaciones y pensamientos asociados con la planificación y el esfuerzo invertido en la consecución de una meta. (p. 35)

En este sentido se pueden identificar aspectos relacionados a conseguir determinada meta a partir de una intención personal y a través de un esfuerzo. Lo que, en palabras del alumno sujeto de estudio, se manifiesta de la siguiente manera:

“Yo no sólo me pongo una motivación, si no este, digo en mi mente, qué voy a lograr con este objetivo, si estudio logro tener primer lugar y sacar buenas calificaciones para seguir bien en el grupo, me siento bien conmigo misma” (EA1)

Es notorio que el alumno tiene claros sus motivos para aprender, lo que así lo confirma el argumento de algunos de los sujetos investigados, al mencionar que:

“A ella le motiva mucho profe, así como temas sociales [...] y el ajedrez como que le apasiona, y tiene libros de ajedrez y los lee, entonces yo he notado como que eso es lo fuerte, o sea, si le gusta de todo y en todo trata de sobresalir, pero si tiene gustos muy personales, que le atraen más” (EM1)

O por su parte, otro profesor que manifiesta la visión del alumno y la claridad de lo que desea en su vida.

“Yo creo que todo depende de la motivación de ella, de cómo se ve a futuro, porque, aunque sea una alumna de sexto grado hay muchos alumnos ahorita, ya críticos, reflexivos, donde si se está cumpliendo a lo mejor estos rasgos del perfil de egreso, ella es un caso de estos, a lo mejor un caso especial, cuando tiene claro, sí, qué es lo que desea, son personas de éxito, no solamente en la escuela, si no en la vida” (EM2)

Una cuestión importante de la automotivación es la que manifiesta Crispin et al. (2011) al mencionar que:

La motivación al logro también es cultural, lo que quiere decir que la automotivación está influenciada por el espacio que se ocupa frente a la cultura y viceversa. En algunos casos hay ciertos aspectos que son impensables y no están determinados únicamente por juicios y criterios personales, sino por el rol que el lugar social juega en cada persona. (p. 35)

En este caso las cuestiones motivacionales pueden ser influenciadas por el entorno donde se desenvuelve el alumno, tanto en el espacio escolar como en el familiar y así lo manifiestan también tanto los maestros como los padres del alumno.

En el caso de un maestro menciona lo siguiente:

“A ella la motiva mucho los reconocimientos, ella cuando recibe reconocimientos, como que ella se motiva más, le gusta, le gusta seguir más allá, seguir adelante” (NMI)

Por su parte sus padres dicen lo siguiente:

“Es que ella también se le ha enfocado mucho en que le pongan la atención, los profes le dicen, haz esto y eso es lo que la motiva también [...] ándele, que le reconozcan sus logros, eso la motiva más, eso es lo que siento yo que es así” (NPI)

“Mire yo creo que, yo pienso, mire tengo un hermano, que es más o menos así, o sea como que hace, bueno ta' no se casa él, tiene su trabajo y sale a viajes, pues hace sus viajecillos, y ella dice, - quiero ser como mi tío y tener mi trabajo, y sale de vacaciones, yo pienso que como que eso la motiva, como que es una fuente de motivación, y es qué ella ve algo y como que le gusta, y le llama la atención y lo admira” (NPI)

Es notorio en estos argumentos que la alumna manifiesta acciones de interés por aprender, con base en sus vivencias, determinadas por su relación con personas de su entorno, en este caso un familiar, u otras personas que cuentan con determinada característica, digna de llamar la atención del alumno o pueden ser modelo a seguir del alumno. Además de acciones del medio, como los reconocimientos que son entregados en las competencias escolares a las que el alumno ha tenido acceso y en los que ha logrado destacar.

Se puede decir que el alumno cuenta con habilidades para identificar sus intereses, proponerse metas, encausar las para conseguirlas, valorar el logro y sentir satisfacción ante los resultados óptimos. Esto le permite automotivarse y contribuir así con su nivel de aprendizaje autónomo.

Habilidades de autorregulación del aprendizaje

La autorregulación del aprendizaje se define de la siguiente manera:

"La autorregulación del aprendizaje se refiere al proceso a través del cual los estudiantes activan y sostienen pensamientos, comportamientos y emociones con el fin de alcanzar sus objetivos de aprendizaje." (Zimmerman, 1989, como se citó en Panadero y Alonso-Tapia2014, p.64)

Por su parte, para Manrique (2004) la autorregulación del aprendizaje:

Conduce a la aplicación de estrategias seleccionadas para el estudio y el aprendizaje, revisión continua de sus avances, dificultades y éxitos en la tarea según la meta de aprendizaje; incluye la generación de alternativas de solución y previsión de consecuencias, la toma de decisión oportuna de acciones a realizar condiciones que cambiar para lograr su propósito. (p. 5)

Para ambos autores, este concepto es un proceso, implica el pensamiento, la conciencia, y acciones determinadas para conseguir el logro, revisión y control de las mismas acorde a lo que se necesita para llegar a la meta deseada.

En el caso del alumno, respecto a conciencia, los maestros manifiestan;

"Ella sí reconoce, o sea, sí sabe lo que está aprendiendo, lo que quiere llegar, sí es consciente, de lo, o sea ella no se siente a gusto si no, si tiene alguna duda, y ella como que, le gusta andar buscando siempre" (NM3)

Al igual sobre las maneras de regular sus acciones para aprender:

"Ella lo resolvió diferente, entonces me llamó la atención, y cuando viene conmigo le digo. ¿me puedes explicar cómo le hiciste? Y ya me dijo es que a mí se me hace más fácil pasarlo a decimal y multiplicarlo, entonces, ya ella me explica cómo le hizo y que al final de cuentas nos daba un mismo resultado, entonces ya ella como que busca sus maneras de, cómo, de comprenderlo mejor, y sí se le facilita, ella busca sus métodos" (EM1)

El alumno manifiesta también al respecto sobre la generación de alternativas en el proceso de aprendizaje o la persistencia para lograrlo.

"Sí porque siempre que no entiendo una pregunta lo leo muchas veces hasta que la entiendo o ver forma en las palabras y poder saber" (EA)

Un concepto importante y base para la autorregulación es la metacognición, así lo menciona Quiroga (2016) “El término metacognición fue desarrollado por Flavell, posteriormente, se desarrolló el aprendizaje autorregulado para referirse a las diversas formas en que las personas monitorean, controlan y regulan su aprendizaje” (p 7).

El alumno investigado, según las palabras de un profesor, tiene buen desarrollo de esta habilidad, y así lo menciona.

“Claro, ella tiene una metacognición, ella autoevalúa su propio proceso cognitivo. Sí ella, y aquí vemos la importancia del error con un enfoque de retroalimentación, yo lo miro en sus clases de ajedrez, lo analiza y le cambia a ese enfoque formativo para convertir el error en una oportunidad de aprendizaje” (EM2)

Otro aspecto importante dentro de la autorregulación, se refiere al control de los recursos necesarios para el aprendizaje, Cañas (2010) le llama a esto “habilidades organizativas, como manejo del tiempo y de los recursos” como una manera en que el aprendiz autónomo se organiza en cuanto a espacio, tiempo y materiales necesarios.

Por lo que manifiesta el propio alumno, tiene buen desarrollo de esta habilidad de organización.

“Pues primero busco un lugar bastante amplio, que no tenga cosas, para empezar a poner las mías y así hacer mis trabajos, hacer mis tareas y empezar a estudiar. Siempre que voy a estudiar, organizo mis útiles, pues mis libretas y hago tarea por tarea” (EA)

Así como lo menciona el alumno, de la misma manera lo confirman los profesores.

“Trae sus materiales y cuando les toca, por ejemplo, una maqueta o una exposición, ella es de las más preocupadas, cuando es en equipo para que se cumpla con todo, y en ocasiones me ha dicho la mamá, - oiga maestra ¿encargó todo esto? - Y le digo, - no pues es en equipo y se dividieron, pero como que ella no confía en que los compañeros no cumplan con lo que les tocó - y ella no pueda trabajar, ella quiere traer todo para no tener el problema, es previsor” (EM1)

“Tiene bien organizado su tiempo, ella primeramente cumple con sus responsabilidades, entendiéndose que una de esas habilidades, es el estudio, las tareas, los tiempos los tiene bien establecidos, después de comer, inmediatamente, hace sus tareas” (EM3)

El alumno estudiado cuenta con un alto grado de desarrollo de las habilidades de autorregulación de sus aprendizajes, en el sentido que es capaz de tomar consciencia tanto de sus posibilidades de aprendizaje como de sus logros y dificultades, sabe además tomar alternativas para lograr los objetivos que se requiere aprender. De la misma manera cuenta con una buena habilidad para organizarse tanto en sus tiempos como en horarios y materiales. Lo que fortalece su autonomía en el aprendizaje.

Habilidades para buscar información

Como factor importante dentro del desarrollo del alumno como aprendiz autónomo se encuentra la búsqueda de información, así lo manifiesta Domínguez (2010, como se citó en Llatas, 2017).

La búsqueda de información es, una de las más cotizadas, ya que aparte de los periódicos digitales, los grupos de noticias y toda la información multimedia de que nos proveen los medios de comunicación convencionales, Internet pone a nuestra disposición la mayor biblioteca del mundo. Lo que hemos de hacer a la hora de consultar la Red, tanto nosotros los docentes como nuestros alumnos, es discernir qué puede ser válido de toda esa información y qué no. (p.81)

En cuanto a esta categoría, el alumno investigado manifiesta realizar acciones de búsqueda de información.

“Me gusta leer e investigar...Pues en los libros de la escuela o algunos que tengo en casa...Si eso me gusta también busco en Google” (EA)

Situación que coincide con lo que manifiestan los maestros al mencionar lo siguiente:

“Si alguna vez se ve un tema, profe, lo vimos y al día siguiente ella llega, - maestra yo investigué también sobre el tema...- no sé, de la contaminación, que también se puede pasar por esto, yo leí que en un futuro puede pasar esto, como que se va con a duda, e investiga” (EMA1)

De la misma manera hay coincidencia en los argumentos de la madre del alumno al mencionar:

“Cuando no entiende algo le pregunta a mi esposo, pues es con él que, él le ayuda más, y yo verdad, como que se involucra mucho hasta que le entiende, hasta que lo logra. Y cuando le

interesa algo está como que, así buscándolo, que, en el internet, que anda buscando libros, o sea como que quiere aprender más, busca, se interesa” (NP1)

Algunos autores hablan de alfabetización en información, para Hernández y Benito (2001, como se citó en Llatas, 2017) “Los estudiantes alfabetizados en información son flexibles, pueden adaptarse a cambios y son capaces de funcionar independientemente o en grupos, saben cómo aprender porque conocen cómo está organizado el conocimiento, cómo encontrar información, y cómo utilizarla” (p. 78). En este sentido el alumno también manifiesta acciones que hacen ver a los maestros cierto avance en cuanto a la cuestión de la alfabetización en información, principalmente en el sentido de saber utilizar diferentes medios.

“Investiga desde youtube, en su teléfono Android busca aplicaciones en el playstore que le puedan dar autoacompañamiento que le permitan aprender más, siempre está como en constante interés de investigar, con esa espinita de, ya sé esto, pero quiero aprender más [...] se ha metido a buscar en plataformas, en mercado libre, ha comprado libros, si hay alguna serie también, por ejemplo, en Netflix” (EM2)

López-Aguado (2006, como se citó en Aguilar, 2018) llama estrategias de ampliación a las acciones que realizan los alumnos para buscar información ya sea en el internet o libros relacionados al tema con la intención de ampliar la información adquirida en determinado proceso didáctico. Es decir, buscar información que complementa lo que el niño ya posee. Acción que no queda exenta en la forma de aprender del alumno investigado, y así lo manifiestan los maestros.

“Como que la niña busca, busca más información, en ocasiones hasta más de la que se le pide, - a mire es que vi que en este tema esto lo puedo integrar con este otro -, Por ejemplo, si le encargo tipos de contaminantes, ella me dice; - a, pero mire, también puede investigar, que también es por estos factores -, ella busca” (EM1)

Por lo tanto, se evidencia la facultad que el alumno tiene para ampliar determinada información que enriquezca sus conocimientos.

Un factor importante dentro del aprendizaje autónomo, es el desarrollo de habilidades para buscar información, seleccionarla y usarla de acuerdo a las necesidades de aprendizaje del alumno. Habilidad que el alumno posee de manera notable y mediante la cual adquiere conocimientos o amplía los adquiridos en el desarrollo de las actividades escolares.

Habilidades para manejar técnicas de aprendizaje

"Las técnicas de aprendizaje son herramientas específicas o estrategias que los estudiantes pueden usar para mejorar su comprensión y retención del material de estudio" (Weinstein & Mayer, 1986, como se citó en Meza-López et al., 2016, p.4).

Un alumno con facultades para el aprendizaje autónomo requiere poseer habilidades de aprendizaje, entre ellas está el manejo de técnicas, según Valle et al. (2007, como se citó en Crispín et al. 2011)

“Es necesario disponer de ciertas técnicas de aprendizaje (como elaborar esquemas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, ensayos, resúmenes, parafrasear, tomar notas, subrayar textos, repasar, etc.), pero que esto no es suficiente, pues la estrategia conduce a saber cómo, cuándo y por qué utilizarlas se debe controlar su mayor o menor eficacia, conocer en qué circunstancias es más útil una u otra para, así, modificarla según las demandas de la tarea mediante la función autorreguladora; es decir, a través de la observación de la eficacia de las estrategias elegidas, cambiarlas o ajustarlas según las metas que se deben alcanzar” (p. 52)

En este sentido los profesores manifiestan que el alumno, tiene una gran habilidad para la utilización de técnicas al realizar sus actividades de aprendizaje.

“Sí, pues domina lo que vamos viendo, por ejemplo, este, organizadores gráficos, a veces que un mapa conceptual, por ejemplo, ahorita vienen mucho las infografías, entonces hemos trabajado con infografías y yo veo que este, domina más o menos los pasos, e igual el resumen, ya ve que el resumen es algo que se hace pues mucho, y ahorita en el concurso de símbolos patrios pues el ensayo” (EM1)

Estos datos coinciden con los que se obtuvieron con los otros docentes entrevistados.

“No, ella en cuestión de técnicas, ella sí, pues sí las hace bien profe, pues que un resumen, rápido tiene la idea de lo que es un resumen, un mapa conceptual, también, un tríptico, pues todo ese tipo de este, por ejemplo, la carta, hemos trabajado mucho, por ejemplo, la carta y como que, si identifica cada texto sus características y sus formas muy particulares” (NMI)

“Tiene una habilidad lectora destacada, tiene una comprensión lectora destacada, tiene una habilidad de redacción destacada, pues fue primer lugar en composición literaria de símbolos

patrios en el sector, pero, aunque no tenga las habilidades la niña, ella hace el máximo esfuerzo para desarrollarla, tiene el potencial” (EM2)

Llatas (2017) Manifiesta que existen factores que limitan el desarrollo del aprendizaje autónomo, entre éstos se encuentra “El desconocimiento de técnicas de aprendizaje, tales como: la falta de toma de apuntes durante el desarrollo de la sesión de aprendizaje, elaborar organizadores gráficos, no formular preguntas, no exponen sus ideas con seguridad” (p. 54).

Contrariamente a lo argumentado por este autor, se puede identificar que, en el alumno existe la tendencia a la realización de acciones que dan lugar a rendir mejor en el logro de los aprendizajes. Así lo manifiesta el mismo alumno cuando dice:

“Pues me gusta hacer anotaciones sobre lo que explica la maestra o el profe, después hago un resumen de lo que aprendí y de lo que alcancé a escribir” (EA).

Así mismo manifiesta técnicas que realiza para estudiar información determinada:

“Pues intento leerlo varias veces o escribirlo varias veces para recordarlo. Por ejemplo, a mi mamá le decía que me preguntara y ya sin ver yo las respuestas le contestaba” (EA) Estas habilidades para el estudio que tiene el alumno, lo confirma la mamá cuando manifiesta lo siguiente:

“A mire, para la OCI yo nomás, me decía - pregúntame, ella solita estuvo con los exámenes” (NP1)

El alumno tiene habilidades para el manejo de técnicas de aprendizaje, sabe realizar organizadores, resumir y analizar información, es buena lectora y escritora, en lo cotidiano realiza apuntes, sabe estudiar, entre otras habilidades. Sabe decidir cuándo y de qué forma aplicar la técnica necesaria, es decir sabe cómo aprender, fortaleciendo así las habilidades de aprendizaje autónomo.

Habilidades sociales

Diversos autores manifiestan la importancia que tiene para el desarrollo de del aprendizaje autónomo, que el alumno cuente con habilidades sociales, las cuales son definidas de la siguiente manera:

"Las habilidades sociales en el aprendizaje incluyen las capacidades de comunicación, cooperación, resolución de problemas y trabajo en equipo que son fundamentales para el aprendizaje colaborativo y el éxito en entornos sociales y educativos." (Johnson et al. 1999, p.10)

De la misma manera lo manifiesta Manrique (2004) cuando dice que el estudiante muestra su habilidad para unirse a un equipo al demostrar su capacidad de colaboración, participando activamente y contribuyendo con ideas y opiniones.

En el presente caso de investigación es notorio que el alumno en sus acciones cotidianas escolares relacionadas al aprendizaje, tiene muy bien desarrollada la habilidad de socialización, que le permite mejorar su proceso de aprendizaje. Así lo manifiestan los maestros.

"Ella es muy social con todos, todos es muy social, pero por ejemplo aquí con los niños es sociable, pero si es aceptada [...] como que los organiza bien, por ejemplo, si es una actividad en equipo, les dice, - mira tú haces estos, tú haces lo otro, yo mientras busco esta información y luego aquí le podemos complementar -, o sea, como que se organiza muy bien, y es aceptada por los demás, por todos los niños, verdad, a que, a que les oriente, para ver que tarea va a realizar cada uno" (EM1)

Este argumento del profesor coincide con los de otros maestros como es el caso que nos menciona:

"En actividades de aprendizaje, yo digo que sí se acopla, porque a ella le gusta cumplir, ella lo hace por cumplir, y sí" (NM1)

Los maestros manifiestan la capacidad de participación que tiene el alumno para trabajar en equipo, organizar y coordinar a los compañeros para obtener buenos resultados. Es decir, tiene habilidades para el trabajo en equipo.

Para Llatas (2010) "El trabajo en equipo es una de las competencias que conducen al sujeto, a un aprendizaje autónomo, empoderamiento para ejercer liderazgo, mediante la organización y dirección de diversas acciones en escenarios diversos donde actúa como estudiante, profesional y para el ejercicio ciudadano" (p, 111)

Las habilidades de socialización también se pueden reflejar al buscar información con otras personas cercanas a su medio social, en este caso la familia, que es una fuente de conocimiento, así lo manifiestan los sujetos informantes al mencionar lo siguiente:

“Me ha tocado, por ejemplo, si ella tiene dudas como que se las lleva a la casa y me ha tocado que me diga, no es que mi papá me lo explicó de otra manera” (NMI)

“Por ejemplo, de matemáticas le preguntaba a mi papá” (EA)

Es notorio, el hecho de que el alumno cuenta con habilidades de socialización y las utiliza para trabajar en equipo en el desarrollo de las actividades escolares, así como para aprender de los miembros de su familia. Sin embargo, en cuanto a su relación con sus mismos compañeros en la cotidianidad, principalmente fuera de la escuela, no se puede decir lo mismo, ya que los maestros y padres de familia, refieren algunas cuestiones que dejan ver ciertas dificultades de convivencia entre el alumno investigado y sus compañeros de grupo.

“Sí es aceptada, pero como que su forma de pensar no es igual a la de los demás, entonces en ocasiones, sí me anda solita y lo de repente, pero en cuestión de que ella se aíse o algo no, no, ella es social, más bien el problema, de ella es que a veces el rechazo de que ella es matadilla” (EM1)

Algo parecido manifiesta su papá cuando habla sobre su convivencia:

“No encaja con ellas, y en eso sí me le ha afectado un poquito porque ella me dice, es que yo no tengo amigas, tiene compañeras, pero amigas así no, no” (NP2)

En esta habilidad de socialización se puede ver que la convivencia fuera del aula, no la tiene desarrollada el alumno. Aunque tal vez se deba a diferentes intereses entre compañeros. Ya que este aspecto es mencionado por autores como Cañas (2011) al referirse a las habilidades de socialización como “el modo como el estudiante se educa a sí mismo y aprende a interactuar con los compañeros y con la sociedad, a usar y generar conocimiento, y a establecer la ruta de su proyecto de vida” (p. 171). Cuestión que coincide con lo que manifiesta un maestro al decir:

“Quien sabe, a lo mejor traen diferentes ideas, ahorita ya ve que los niños andan a todo lo que da y como que ella trae otras ideas, ella sabe que hay tiempo para todo, yo digo, desconozco, la verdad, pero si me interesa saber qué pasa” (NMI)

Las habilidades sociales le han permitido fortalecer su aprendizaje autónomo, ya que puede aprender a partir de su relación con los miembros de su familia, es habilidosa para el trabajo colaborativo con sus compañeros de grupo y tiene capacidades de liderazgo, lo único que tiene en desventaja en el aspecto socializador dentro de la convivencia cotidiana.

Conclusiones

El alumno estudiado, quien posee un alto nivel de rendimiento académico, cuenta con algunas habilidades de aprendizaje autónomo.

Dentro estas habilidades, se encuentra la automotivación, que le permiten detectar sus gustos e intereses de aprendizaje, plantearse metas y encausar sus aprendizajes.

Tiene también la habilidad para autorregular su proceso de aprendizajes, ya que es capaz de tomar conciencia de sus posibilidades, logros y dificultades y enfocar las acciones hacia el logro de sus objetivos para llegar a la meta deseada.

Posee habilidades para la búsqueda de información, ya que puede hacer uso tanto de fuentes digitales como impresas para investigar algún tema de su interés, que le permita ampliar conocimientos. Sabe identificar, seleccionar y utilizar información.

Sabe utilizar técnicas de estudio, que le permiten tratar la información, comprender los materiales de trabajo y lograr de manera más fácil la adquisición de aprendizajes.

Tiene un alto desarrollo en habilidades sociales, principalmente las relacionadas al trabajo en equipo y sus formas de organización, tiene habilidad para aprender a partir de la interacción con miembros de su familia y maestros, lo único en lo que se pueden encontrar debilidades es en la convivencia cotidiana fuera del aula.

Referencias

Alanya Pérez, S. (2024). Competencias digitales, aprendizaje autónomo y razonamiento cuantitativo en estudiantes ingresantes a la universidad. <https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/1217>

Arauco-Mandujano, E.C., Tolentino-Quiñones, H., y Mandujano-Ponce, K., (2021). Aprendizaje Autónomo en la educación de jóvenes y adultos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8143665>

- Barraza, M. A. (2023). Metodología De La Investigación Cualitativa Una Perspectiva Interpretativa. 1era. Edición. Benessere. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental A.C
- Caballero Cantu, J. J. (2019). Material didáctico y aprendizaje autónomo en los alumnos de la facultad de ingeniería en la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Los Olivos, 2019. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/39141>
- Candela, M. M. M., Campuzano, C. G. M., Gómez, R. M., & Lara, A. R. (2024). Implementación de la gamificación para el aprendizaje autónomo de Historia en el Bachillerato Técnico Profesional. Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/4096>
- Cañas, F. A. C. (2010). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. *Reflexiones teológicas*, (6), 167-195. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3709190>
- Colque Quispe, L. W. (2024). Aula invertida y aprendizaje virtual en aprendizaje autónomo de estudiantes en una universidad privada de Lima, 2023. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/139042>
- Crispín Bernardo, et al. (2011). Aprendizaje autónomo. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/dcsyp-uia/pdf>
- Loján, M. D. C., Romero, J. A., Aguilera, D. S., & Romero, A. Y. (2024). Consecuencias de la Dependencia de la Inteligencia Artificial en Habilidades Críticas y Aprendizaje Autónomo en los Estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/10678>
- Manrique, Villavicencio, L. (2004). El aprendizaje autónomo en la educación a distancia. In *Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia* (pp. 1-11). https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24/Aprendizaje_autonomo_tics.pdf
- Mormontoy Malpartida, P. X. (2022). Relación entre el rendimiento académico y el salario en los egresados de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables de la

Universidad Andina del Cusco, período 2016-2019.
<http://repositorio.uandina.edu.pe/handle/20.500.12557/4666>

Ruiz Fernández, F. (2024). Influencia de plataformas educativas virtuales en el aprendizaje, en el área de comunicación, de los estudiantes de sexto grado de las instituciones educativas del nivel primario, distrito Chiguirip, Chota, Cajamarca, 2022.
<https://repositorio.unc.edu.pe/handle/20.500.14074/6609>

Garay Zorrilla, Y. E. (2024). Sistema familiar y resiliencia en el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/136772>

Jiménez Torres, R. (2024). Algunos aspectos del modelo Blended Learning (BL) para el desarrollo del aprendizaje autónomo. <https://revista.als.ie/depica/article/view/47>

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Vol. 4). Buenos Aires: Paidós.

Mormontoy, P. (2021). Relación entre el rendimiento académico y el salario en los egresados de la Facultad de ciencias económicas, administrativas y contables de la Universidad Andina del Cusco, periodo 2016-2019. <https://repositorio.uandina.edu.pe/handle/20.500.12557/4666>

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa*, 20(1), 11-22.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X14000037>

Serrano Calisaya, K. L. (2022). Modelo de enseñanza estratégica para el desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes de 6to. grado del nivel primario de una institución educativa en Arequipa. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/9c0135-417f-a920-d87cffe022e3>

Tazo Crisostomo, P. L. (2024). Programa de Inteligencia emocional en la influencia del aprendizaje autónomo en niños de educación inicial de Pasco 2023.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/139183>

- Toma Huarahuara, M. (2024). Aprendizaje autónomo y resiliencia en estudiantes del VII ciclo en tres instituciones educativas de Huacullani-Puno. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/138185>
- Ventosilla Sosa, D. N., Santa María Relaiza, H. R., Ostos De La Cruz, F., & Flores Tito, A. M. (2021). Aula invertida como herramienta para el logro de aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. Propósitos y representaciones. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-799&script=sci_arttext
- Quispe Grajeda, B. (2024). Estrategia de aprendizaje autónomo con dispositivos tecnológicos para fomentar el pensamiento creativo en estudiantes de una escuela primaria, Cusco-2023. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/139057>
- Yin, Robert K. (2009). Investigación Sobre Estudio De Casos. Diseño Y Métodos, Segunda Edición.

CAPÍTULO 11. El impacto del liderazgo transformacional del docente en la escuela primaria: un Estudio de Caso

Ricardo Olivas Fuentes

Rickiof08_5_2012@hotmail.com

Juan Manuel Coronado Manqueros

coronadomanquerosj@hotmail.com

Resumen

Este estudio cualitativo de caso examinó el impacto del liderazgo transformacional del docente en una escuela primaria de Durango, México. Ante los bajos resultados académicos en la región, se buscó comprender cómo se manifiesta este tipo de liderazgo en el contexto educativo. Se realizaron entrevistas y narrativas a 9 miembros del colectivo docente. El análisis de datos reveló 4 categorías principales: 1) Comunicación con padres de familia, reconocida como clave para la consideración individualizada del alumno; 2) Clima organizacional, destacando la necesidad de trabajo colaborativo, buena comunicación y fomento de valores; 3) Práctica educativa, resaltando la transformación de prácticas, actitudes del docente como modelo y desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes; y 4) Desafíos como la motivación docente, contextos adversos y, principalmente, la falta de capacitación en liderazgo transformacional. Los resultados revelan que, si bien los maestros reconocen la importancia de este liderazgo, carecen de una formación sólida. Se concluye la necesidad de implementar programas de desarrollo profesional para que los docentes adquieran las competencias necesarias y ejerzan un liderazgo transformacional efectivo que impacte positivamente el aprendizaje.

Palabras clave: Liderazgo transformacional, Docentes, Capacitación y Aprendizaje.

Abstract

This qualitative case study examined the impact of transformational leadership by teachers in an elementary school in Durango, Mexico. Given the low academic results in the region, the study sought to understand how this type of leadership manifests in the educational context.

Interviews and narratives were conducted with 9 members of the teaching staff. Data analysis revealed 4 main categories: 1) Communication with parents, recognized as key for individualized student consideration; 2) Organizational climate, highlighting the need for collaborative work, good communication, and promotion of values; 3) Educational practice, emphasizing the transformation of practices, teacher attitudes as role models, and the development of critical thinking in students; and 4) Challenges such as teacher motivation, adverse contexts, and, mainly, the lack of training in transformational leadership. The results reveal that, although teachers recognize the importance of this leadership, they lack solid training. The conclusion is the need to implement professional development programs so that teachers acquire the necessary skills and exercise effective transformational leadership that positively impacts learning.

Key Words: Transformational leadership, Teachers, Training, Learning

Introducción

La investigación educativa es fundamental para el progreso en los diversos procesos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017), en el mundo seis de cada diez niños no están aprendiendo y en América Latina desde el 2013 hasta el 2019, los alumnos de educación básica no presentan avances considerables en los aprendizajes fundamentales ubicándose en los niveles más bajos de desempeño. (UNESCO, 2022)

Indudablemente, factores como los niveles globales de pobreza, las desigualdades sociales y económicas, la automatización tecnológica, la violencia, la globalización, la pandemia mundial entre otros hacen todavía más compleja la misión de la escuela como medio e instancia para lograr aprendizajes para la vida y por lo tanto surge la necesidad urgente de hacer frente a estos desafíos considerando a los actores principales, al docente y al alumno. La misma UNESCO en su informe de la Comisión Internacional Sobre los Futuros de la Educación (2022) menciona que la calidad insuficiente de la enseñanza es uno de los factores clave que pueden hacer que los estudiantes abandonen los estudios antes de terminarlos. Hace mención en que son los docentes el factor más significativo de la calidad educativa, siempre que dispongan de reconocimiento, preparación, apoyo, recursos, autonomía y oportunidades suficientes para el desarrollo continuo ya que, con el apoyo adecuado, los docentes pueden

garantizar oportunidades de aprendizaje eficaces, culturalmente relevantes y equitativas para sus estudiantes.

Por ello es vital la importancia del estudio de variables que influyen en los logros del aprendizaje, sobre todo, variables donde existe aún mucho por descubrir como la de liderazgo transformacional del docente.

Ahondar en el impacto que tiene el Liderazgo Transformacional del docente en la práctica educativa es el objetivo primordial del presente estudio. Tal como lo señala la UNESCO (2021), para la educación, la pedagogía debe basarse en la cooperación y la solidaridad, desarrollando las capacidades de estudiantes y docentes para trabajar juntos en un espíritu de confianza para transformar el mundo.

“La enseñanza exige compasión, competencia, conocimiento y una ambición ética (...) Los docentes son figuras clave sobre las que reposan las posibilidades de transformación”. (UNESCO, 2021, p. 84)

Este trabajo pretende estudiar al docente y a personal directivo tomando en cuenta las distintas estrategias y acciones de ambos actores, en donde se manifieste la responsabilidad del docente de transformar los ambientes de aprendizaje a través del liderazgo, en este caso, del liderazgo transformacional, considerando las dimensiones de dicho estilo; la influencia individualizada, la motivación inspiradora, la estimulación intelectual y la consideración individualizada.

El tener la oportunidad de investigar ambos fenómenos educativos se tiene la posibilidad de aportar a la transformación educativa, una aportación que pueda hacerle frente a los preocupantes resultados que presenta el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2016) en el logro académico del Estado de Durango, mismos resultados que según la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2021) no han tenido una mejora significativa hasta la fecha.

Sustentando en los aportes de Ortega y Rocha (2015), dentro de los elementos sustanciales que lo componen se puede mencionar; los antecedentes, que tal como lo mencionan dichos autores, dan apoyo a la definición conceptual y operacional de las variables de estudio, el planteamiento del problema, la formulación del problema, la sistematización, los objetivos y la justificación de la presente investigación.

Dentro de los antecedentes que se rescatan para darle base a la investigación encontramos los siguientes;

Semzezyn y Batista (2021) realizan una indagación sobre el liderazgo transformacional docente y la percepción de los alumnos ante este liderazgo. Whitworth et al. (2021) también realizan un análisis sobre el impacto del liderazgo del docente en distintas variables en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Haciendo mención a una tercera fuente de antecedentes es la publicada en el 2019 en México por Gatica, et al. donde el objetivo principal fue conocer las perspectivas de los estudiantes de las universidades públicas mexicanas con respecto al liderazgo docente presentado por los maestros dentro de las instituciones educativas. Crespo, et al. (2021) complementa también con un estudio para analizar el liderazgo docente y a la vez, identificar los estilos de liderazgo y competencias asociadas.

En la actualidad, se reconoce ampliamente el liderazgo transformacional como un enfoque efectivo para liderar organizaciones y equipos de trabajo hacia el éxito. Este enfoque en particular se está aplicando cada vez más en el campo de la educación, debido al papel crucial que desempeña el liderazgo en el éxito educativo.

Según Burns (1978), el liderazgo transformacional implica “elevar a la gente a un nivel superior de consciencia y motivación” (p. 20). De esta forma, el líder inspira a su equipo para alcanzar logros más allá de lo que se había considerado posible previamente. El liderazgo transformacional se enfoca en poner a las personas primero, su desarrollo profesional y personal de cada miembro del equipo. En la educación, esto es especialmente importante, ya que los estudiantes son la piedra angular de cualquier programa educativo. El liderazgo transformacional se enfoca en el desarrollo de los estudiantes, lo que se refleja en el desarrollo profesional de los docentes.

Se podría definir el liderazgo transformacional del docente como aquel que el profesor dentro y fuera de la escuela ejerce apegándose a las características señaladas por la misma teoría del liderazgo transformacional de Bernard M. Bass (2006) abordadas en párrafos anteriores.

Para esto, tanto Carpio (2022) como Pérez, et al. (2022), hacen una adecuación a los cuatro componentes de la teoría original y redefinen de la siguiente manera;

Según Carpio (2022, pp. 51-54), los componentes o características que debe poseer todo líder transformacional docente, son tres;

a) Estimulación intelectual, que se relaciona con la creatividad, innovación y autoevaluación. El dominio de estas habilidades de líder, permitirán al docente mantener motivados a sus estudiantes, siendo necesario que las diferentes actividades con sus alumnos estén rodeadas por un ambiente de innovación constante, que tributarán a mantener despierto el interés de los discentes.

b) Motivación inspiracional, está permitirá al docente un manejo adecuado sobre la empatía, competencia y desempeño que le ayudaran a tener una relación satisfactoria, logrando generar un compromiso áulico, permitiendo, además, ser la inspiración de sus estudiantes, el profesor debe considerar que las competencias que logren desarrollar sus alumnos, se articulan con las competencias que domina el profesor, estas son como una condición para que los alumnos logren desarrollar esa formación.

c) Desarrollo estratégico, el cual se relaciona con calidad, alcance y capacidad, considerando el escenario educativo donde trabaja el docente, los parámetros lo tienen que llevar a realizar una planificación que oriente su labor áulica, donde el docente tiene que ser estratégico en su planificación, que contribuye a tener un trabajo adecuado con los estudiantes, teniendo en cuenta que como parte de una sociedad son individuos complejos, dinámicos, por consiguiente, se necesita de estrategias diversas que ayuden a transmitir y mantener valores, promoción de cambios socio culturales, este debe reflexionar sobre su deber ser, desde la actuación profesional y humana que lo lleve a deliberar sobre su práctica y fortalecerla desde las instancia antes mencionadas, lo cual a su vez le permitirá hacer mayor énfasis en un una planificación más amplia que satisfaga los derechos y requerimientos de los estudiantes como está establecido en las políticas educativas.

Para Pérez, et al. (2022), citando a Castillo, et al. (2020), se trasladan las dimensiones o componentes del liderazgo transformacional al ámbito educativo de la siguiente manera;

a) la influencia individualizada (implica que el docente que actúa como líder transformador se comporta como un modelo positivo a seguir).

b) la motivación inspiradora (es la capacidad del docente para inspirar al alumnado a actuar para generar una visión compartida de futuro que esté relacionada con los objetivos y necesidades del grupo).

c) la estimulación intelectual (incentivar al alumnado para que utilice diversas

perspectivas a la hora de afrontar los retos presentes y futuros)

d) y la consideración individualizada (capacidad del docente para entender las fortalezas y debilidades del alumnado al mismo tiempo que se satisfacen sus objetivos personales).

Algunas de los rasgos y características del liderazgo transformacional del docente son;

- Un docente que pase de un estado de proactividad a ser un desarrollador y motivador de logros del grupo que tenga a cargo logrando en ellos una integración como equipo para el logro de objetivos a nivel grupal e individual considerando siempre las individualidades de cada integrante. (Carpio, 2022, p. 45-46).

- Un docente que desarrolla competencias y posee características que lo apoyen para cumplir la misión de inspirar y de motivar una transformación positiva en el estudiante. (García, et. al (2021).

- Un docente capacitado para empoderar a sus estudiantes, motivándolos a actuar más allá de lo planteado, pensando de forma crítica al momento de cumplir sus objetivos. (Pareja, et. al. 2022).

- Un docente líder transformacional que mediante su influencia que es transmitida de manera interrelacional con sus seguidores, estimulan directamente cambios de visión y logros específicos que estimulan a cada individuo dejar de lado sus intereses particulares y buscar el desarrollo colectivo, que determinen el buen vivir entre todos quienes forman parte del contexto educativo (Bracho y García, 2013).

En este tenor, a través del presente estudio, se pretende la siguiente cuestión;

¿Cómo se manifiesta el liderazgo transformacional del docente frente grupo de la escuela primaria Olga Arias?

Preguntas secundarias;

¿Cómo se presentan las dimensiones de liderazgo transformacional en la práctica del docente frente a grupo en la escuela primaria?

¿Cómo se interpreta el liderazgo transformacional del docente en los maestros frente a grupo de la escuela primaria?

Metodología

Al pretender comprender la manifestación del liderazgo transformacional del docente en una escuela primaria del estado de Durango, se ha optado por realizar una investigación de enfoque cualitativo.

Fue el método de estudio de caso el que se utilizó para interpretar dicha manifestación y tal como Jiménez (2012) cita a Yin (1989) aludiendo que esta metodología es “una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real, donde los límites entre el fenómeno y el contexto no se muestran de forma precisa, y en el que múltiples fuentes de evidencia son utilizadas”.

Los participantes en la presente investigación fueron 9 integrantes del colectivo docente de educación primaria en el mismo centro de trabajo, entre los que se encuentran tanto el director escolar, subdirectores, apoyos y docentes frente a grupo de la escuela primaria Olga Arias de la zona 139 del sector 24 ubicada en la ciudad de Durango del Estado de Durango.

Las técnicas utilizadas para recopilar la información fueron en un primer momento la aplicación de la entrevista y como segundo instrumento para triangular la misma fue la narrativa.

Los instrumentos elaborados se describen a continuación;

La entrevista aplicada consta de los datos generales, indicaciones de aplicación y una breve descripción del concepto liderazgo transformacional para posteriormente enunciar 9 preguntas base y tres de cierre dando 12 en total.

Por otra parte, la narrativa se constituyó de mismos datos generales, indicaciones, descripción del concepto de liderazgo transformacional y 5 preguntas detonadoras hacia la narrativa. Al igual que en el instrumento antes mencionado, se establecieron tres preguntas de cierre.

La aplicación tanto de la entrevista como la narrativa fueron grabados en formato mp3 con el dispositivo telefónico como en formato mp4 con una cámara de video. El promedio de tiempo para ambos instrumentos fue de 18 minutos aproximadamente, una de las narrativas extendiéndose hasta los 35 minutos. En cuanto al lugar de aplicación, se llevó a cabo en la misma escuela primaria, todas las entrevistas fueron aplicadas en el aula del titular y las narrativas que fueron aplicadas al personal directivo, fueron aplicadas en el aula de biblioteca.

Las entrevistas y narrativas contadas por los 5 docentes y 4 directivos, se transcribieron a través de un programa especializado para después ser defragmentadas para su análisis, se hicieron codificaciones y categorizaciones buscando significados, relaciones de identidad e intencionalidades manifiestas, dicho análisis fue realizado con la herramienta de análisis de información cualitativa Atlas.ti, posteriormente la información obtenida fue reconstituida, integrando con ello, el cuerpo de conclusiones en torno a los resultados del estudio.

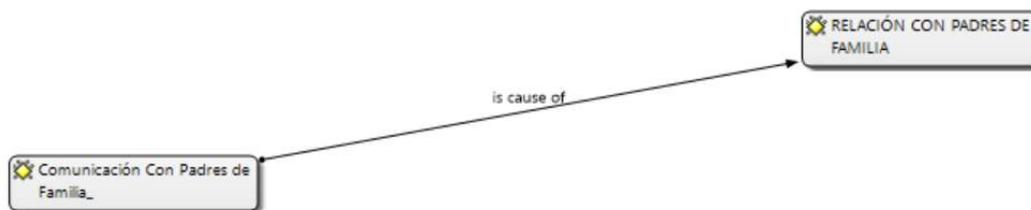
Resultados

Los resultados muestran la existencia de 21 precategorias, las cuales conformaron cuatro categorías finales sobre las distintas manifestaciones que expresaron los docentes y directivos en torno al liderazgo transformacional dentro del espacio educativo. Dichas categorías se exponen a continuación:

CATEGORIA 1. Comunicación con los padres de familia. Esta categoría final de análisis se compone de 1 pre-categoría: 1) Relación con los padres de familia, donde el principal código fue precisamente, relación con padres de familia y cuál por la frecuencia repetida se estableció como categoría.

Figura 1

Precategoría que es parte de la categoría Comunicación con padres de familia

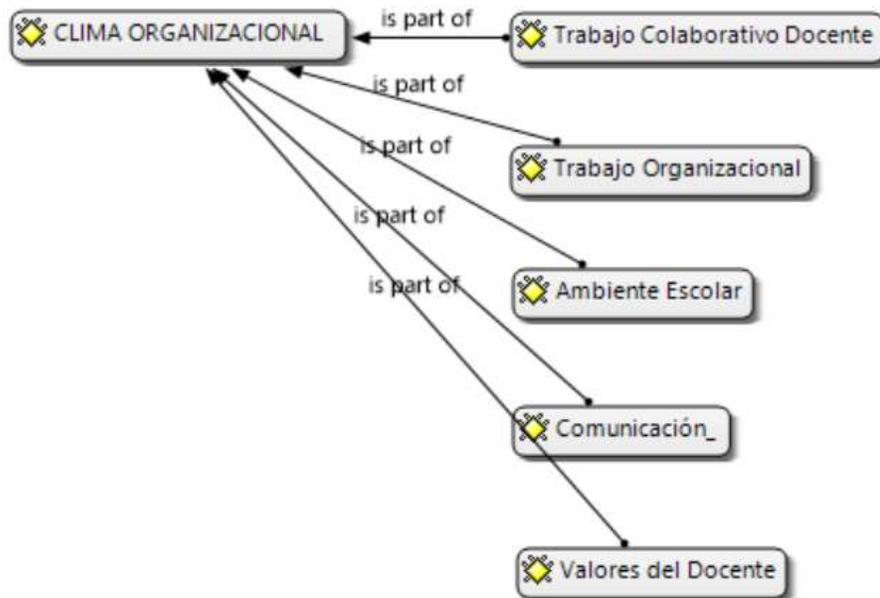


CATEGORIA 2. Clima organizacional. Esta categoría final de análisis se compone de 5 pre-categorías: 1) Trabajo colaborativo docente, donde sus principales códigos fueron; Trabajo Colaborativo y Trabajo Colaborativo del Docente. 2) Trabajo organizacional, donde su principal categoría fue; Buena Relación Interpersonal. 3) Ambiente escolar, donde sus principales códigos

fueron; Ambientes de Aprendizaje Balcanización, Autoridad del Docente, Compartir conocimiento docente, Confianza en el aula, Infraestructura escolar, Mobiliario, Organización escolar, Aprovechamiento académico, Confianza dentro del Aula, Plan de estudios. 4) Comunicación, donde sus principales códigos fueron; Comunicación del líder, Comunicación efectiva, Comunicación entre Docentes, Comunicación, Dialogo, Dialogo del alumno y Escucha activa. Finalmente, 5) Valores del docente, donde sus principales códigos fueron; Respeto, Responsabilidad y Confianza.

Figura 2

Precategorías que es parte de la categoría Clima organizacional



CATEGORIA 3. Práctica educativa. Esta categoría final de análisis se compone de 8 pre-categorías: 1) Planificación de actividades, donde su principal código fue precisamente Planificación de actividades y el cuál se convirtió en categoría. 2) Práctica docente, donde sus principales códigos fueron; Dar más del docente, Desarrollo de la afectividad, Desempeño optimo docente, Diagnóstico del alumno, Docente Facilitador, Docente guía, El docente guía, Personalidad del docente, Refuerzo Emocional Positivo

Profundizar la condición del alumno, Perfil de egreso del maestro, Participar junto con el alumno, Observación del Docente, Motivar para Investigar, Análisis de situaciones, Adaptar estrategias de enseñanza, Bienestar Emocional del Alumno, Consideración emocional, Cuestionar, Expectativas del Aprendizaje del Alumno, Gustos

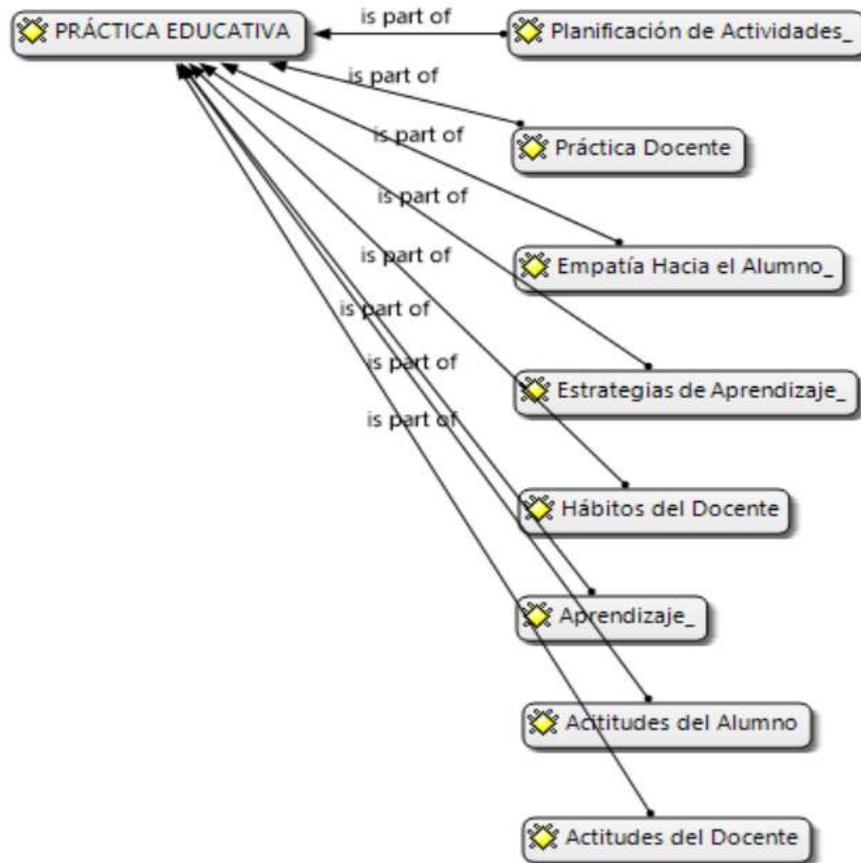
Interacción Alumno Docente, No Conflicto, Propósito del alumno, Trabajar Emociones

Transformación Didáctica y Vínculo de amistad. 3) Empatía hacia el alumno, del cual el principal código fue empatía hacia el alumno. 4) Estrategias de aprendizaje, el cual el principal código fue estrategias de aprendizaje. 5) Hábitos del docente, donde sus principales códigos fueron, Hábitos y Hábitos saludables. 6) Aprendizaje, donde sus principales códigos fueron; Aprendizaje autónomo y Aprendizajes significativos. 7) Actitudes del alumno, donde sus principales códigos fueron; Visión del Alumno, Propósito del alumno, Logro de metas del alumno, Investigación del alumno, Interacción entre alumnos e Interiorización del alumno. 8) Actitudes del docente, donde sus principales códigos fueron; Actitud Crítica del Docente, Amabilidad, Amor a lo que hacen

Buen trato, Concentración en el Trabajo, Innovación, Puntualidad, Reflexión Docente, Seguridad, Vínculo de amistad, Vocación, Orientación docente, Fomentar el dar más y Fomentar hábitos.

Figura 3

Precategorías que son parte de la categoría Práctica educativa

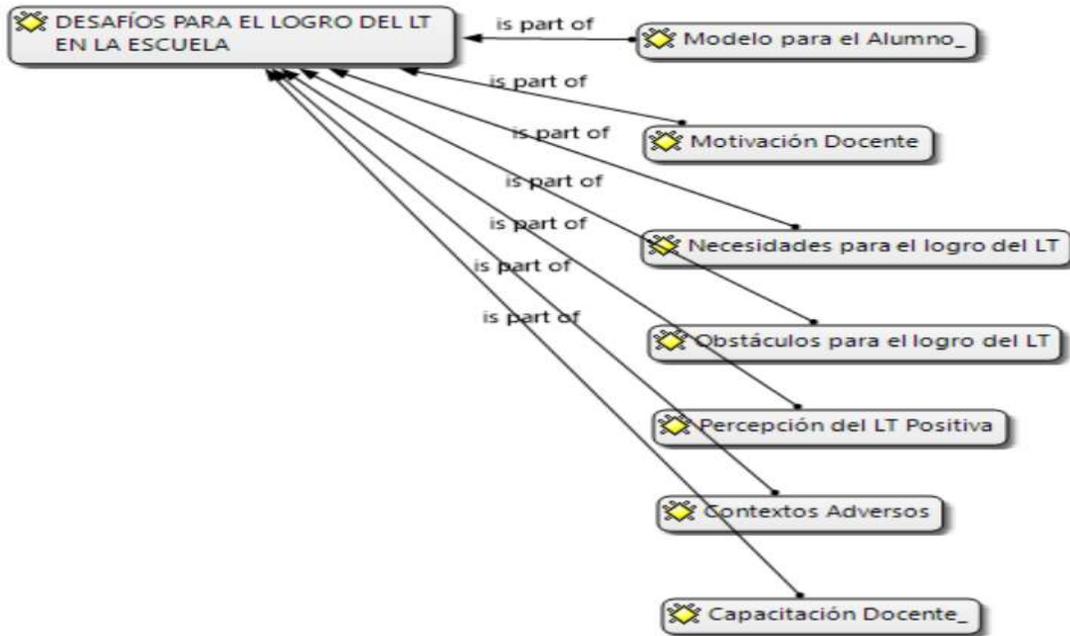


CATEGORIA 4. Desafíos para el logro del LT en la escuela. Esta categoría final de análisis se compone de 7 pre-categorías: 1) Modelo para el alumno, donde su principal código fue precisamente Modelo para el alumno y el cuál se convirtió en categoría. 2) Motivación docente, donde sus principales códigos fueron; Incentivo económico docente y Propósitos profesionales del docente. 3) Necesidades para el logro del LT, donde su principal código fue; Investigación. 4) Obstáculos para el logro del LT, donde sus principales códigos fueron; Situación personal del docente, Rutina negativa, Resistencia al cambio, Multitarea para el docente, Consecuencia negativa del liderazgo, Elección laboral del alumno, Estabilidad emocional docente, Falta de Compromiso, Falta de liderazgo, Falta de visión a futuro, Frustración, Incongruencias de plan de estudios, No continuidad al estudio y Exigencia para el docente. 5) Percepción del LT positiva, el cual el código

principal fue Percepción del LT positiva y se convirtió en categoría. 6) Contextos adversos, el cual el código principal fue precisamente Contextos adversos. 7) Capacitación docente, el cual el código principal fue Capacitación docente y se convirtió en categoría principal.

Figura 4

Precategorías que son parte de la categoría Desafíos para el logro del LT en la escuela



Discusión de los resultados

Enseguida se realiza la discusión de las cuatro categorías resultantes, es decir, de las principales manifestaciones del liderazgo transformacional del docente en el aula que los mismos docentes y directivos perciben dentro de la escuela.

Dentro de la categoría Comunicación con los padres de familia, los docentes mencionan lo siguiente:

“Se da mucho lo afectivo y lo emocional, yo sí trato de darles ese esa parte de ser muy afectiva con ellos tomarlos en cuenta saber sus necesidades de saber lo que viven porque un niño cuando vive algo y algo difícil se nota, se nota aquí, entonces la comunicación con padres de familia eso sí lo tengo muy presente” (E4)

“La organización, la organización con su autoridad, con sus padres de familia y con sus alumnos. Al no estar vinculado estos aspectos creo yo que se pierde si el docente informa algo al padre de familia de lo que su autoridad no está enterada, entonces ahí como que se pierde algo de comunicación, no, entonces el tener a sus padres de familia informados, yo creo que le da una referencia de saber cómo vamos a ir trabajando, de saber cómo vamos a ir sacando adelante a los alumnos. (N1)

Los comentarios del docente y directivos sobre la comunicación con los padres de familia se observaron en la mayoría de las intervenciones, para lograr la consideración individualizada a cada alumno, el papel esta relación con los responsables del menor es crucial para desarrollar un buen liderazgo transformacional.

De acuerdo con Díaz et al. (2008), citando a Hargie, Dickson y Nelson (2003) en donde menciona que la comunicación ha demostrado ser un factor significativo para que las organizaciones alcancen sus objetivos. Los sistemas de comunicación efectivos en una organización arrojan resultados positivos: incrementan la productividad, aumentan la calidad del servicio y de los productos, reducen costos, elevan los niveles de creatividad y la satisfacción laboral, disminuyen el ausentismo y la rotación.

De igual manera, Lucia Pico y Ricardo Coello 2018, “el liderazgo transformacional es mantener líneas de comunicación abiertas con los seguidores, ya sea de forma individual como colectiva. De este modo se asegura que se compartan nuevas ideas, pudiendo surgir así productos o innovaciones. Son estos canales de comunicación los que permiten a los líderes un reconocimiento directo a sus seguidores, motivándolos y fomentando la proactividad”.

Esto confirma que el docente tiene y manifiesta una noción acerca de la importancia de la comunicación para lograr un liderazgo transformacional, reconocen que indirecta y directamente, la comunicación con los padres de familia es clave para lograr los objetivos educativos para un bien común escolar.

Ahora, dentro de la segunda categoría, la cual es, clima organizacional, se destaca lo siguiente; trabajo colaborativo, trabajo organizacional, ambiente escolar, comunicación y valores del docente.

Sobre esto, los docentes mencionan como sigue:

“Yo siento que hace falta más trabajo colaborativo entre colectivo docente, se trabaja de manera individual, entonces hace falta el relacionarnos más y a platicar ¿Qué es lo que estamos haciendo? ¿Qué nos está funcionando y que no nos está funcionando? hace falta, yo siento que se ha perdido ese análisis colectivo.” (E1)

Además, referente al ambiente escolar, mencionan que

“Para alcanzar el liderazgo tenemos que buscar este tipo de vías no cerrarnos nada más a lo de nosotros no ser egoístas el conocimiento se debe de compartir”. (E2)

Dentro del análisis en esta categoría, se percibe el llamado del docente al trabajo colaborativo y al compartir conocimiento y experiencia para el logro del LT.

Pariona et al (2021, como se citó en Del Pilar, 2023), menciona que “la medición del clima organizacional conduce a la reflexión y acuerdos entre los integrantes de una institución, pero para lograr estos cambios es necesarios que la gestión o liderazgo estén basados en estilos que promuevan el fortalecimiento de todas las áreas de dicha institución, tomando en cuenta que sus actores o colaboradores son personas con diversos interés y motivaciones, para lo cual es importante potenciar el clima laboral orientándolos hacia la consecución de los objetivos institucionales mediante el trabajo colaborativo.”

En cuanto a la pre categoría de los valores, los docentes expresan que *“las acciones de responsabilidad de compromiso de todas las acciones que se hacen somos un ejemplo y los niños nos ven a veces el ejemplo más próximo a una mejora en contexto difíciles de los niños somos los maestros”*. (E4)

“Más que un profe, más que un modelo, ser un amigo, un compañero, alguien que les dé a los niños la confianza de expresar sus necesidades”. (N2)

Para Sánchez y Zambrano (2005), “la tarea de la enseñanza debe ser el desarrollo de la autonomía de los alumnos, formando personas capaces de pensar por sí mismas, de actuar por convicción personal, de tener un sentido crítico, de asumir responsabilidades. En fin, la práctica educativa debe entregar metas, fines y propósitos dirigidos a relaciones de sentido conducentes al perfeccionamiento humano. Los valores educativos más importantes deben orientar la acción hacia dichas metas”.

El clima organizacional representa una categoría de suma importancia, es a través del mismo, por el cual el docente fluye hacia la consecución de las metas organizacionales, un buen clima organizacional garantiza resultados mientras que uno deficiente, será un desafío más para el docente en lograr aterrizar un buen LT.

La categoría tres, práctica educativa, consta de ocho pre categorías. De las más rescatables resultan la práctica docente, las actitudes del docente y las actitudes del alumno. Sobre esto, los participantes encuestados mencionan;

“si nuestro liderazgo no busca transformar nuestras prácticas, nuestros quehaceres y seguimos haciendo lo mismo sin avanzar que es lo que estamos haciendo mal pero, si somos críticos y seguimos haciendo, buscando la manera de transformar de unificar lo que estamos haciendo, podemos lograr un beneficio en el aprendizaje de nuestros alumnos y elevar los estándares educativos en la institución. “(E1)

“Creo, pienso, que siempre me gusta estar a la mejor dando más pero siempre para algo bueno, algo positivo dentro de la escuela, dentro de mi salón, estar este creando o no quedarme nada más plasmada o caer en el conformismo en la comunidad, sino que dar mi punto de vista que sea importante para mis alumnos y para la escuela. (E3)

La teoría del liderazgo transformacional declara sobre diferentes actitudes que asume el líder, entre ellas, una actitud de entregarse por un bien común, ser modelo a seguir, influir mediante una visión compartida y motivante, desarrollar capacidades de los seguidores y sobre todo, preocuparse por cada uno de ellos. Dentro de estos diálogos, el maestro inconscientemente trabaja estos aspectos y tal como lo revisamos en la última categoría, sus acciones requieren de hacerse conscientes mediante la correcta capacitación.

Según Mendoza y Ortiz (2006), los líderes transformacionales, a través de la influencia ejercida en sus interrelaciones con los miembros del grupo, estimulan cambios de visión que conducen a cada individuo a dejar de lado sus intereses particulares para buscar el interés colectivo, aun cuando no tenga satisfechas sus necesidades vitales existenciales, tales como la seguridad y salud; así como las relacionales, que incluyen el amor y afiliación.

Sobre la consideración de la actitud de los estudiantes, los docentes manifiestan lo siguiente;

“También generando a los alumnos la motivación el amor a lo que hacen las ganas de ser algo más ir más allá de lo que ellos pueden este tener la capacidad de lograr que los alumnos sean que yo sea una inspiración para ellos y que ellos sean una exploración para otros siento que eso es”. (E4)

“Y siento que sí se debe de cultivar bastante este aspecto dentro de los alumnos, el ser críticos, el no creer, el cuestionarse, el cuestionar, el cuestionar tanto noticias, autoridades, creo que eso es lo que no nos ha dejado trascender como sociedad, el hecho de que no sabemos cuestionar, no sabemos ser críticos, nos vamos con una sola verdad”. (N1)

Sobre esto, Tortolero et al. (2022) señala lo siguiente;

Uno de los elementos esenciales de la formación académica en los estudiantes es el desarrollo del liderazgo, el cual debe estar reflejado en el modelo educativo de la institución. Para ello, el logro de las diferentes actividades académicas depende en gran medida de la creación y el desarrollo de ambientes de trabajo estudiantiles libres de imposición, con una gran participación de los jóvenes que permita alcanzar los objetivos institucionales.

A lo que resulta sumamente importante el contar con docentes con un liderazgo transformacional consciente y desarrollado para de esta manera influir eficientemente hacia el logro de los objetivos educativos.

Una última categoría es la de los Desafíos para el logro del LT en la escuela.

Dentro de esta, se observan algunas precategorias dominantes, tales como; la motivación docente, los contextos adversos y sobre todo la capacitación docente.

Sobre la primera mencionada, los maestros mencionan;

“Miren, las cuestiones personales considero yo que influyen bastante, mi situación familiar, mi situación de salud, mi interés por mejorar mi situación económica, las ganas que traiga, entonces no sé, tal vez algo más de motivación para los maestros, no sé si sería incentivo económico, no sé si sería darles algo más de formación, pero que les sirva a nivel personal, sería ideal que los maestros pudieran apoyar, aprovecharlo, que estuvieran un poquito más interesados por estar por convicción y no por obligación”. (N1)

“Buena pregunta profesor, mire, pues para partir que todos nos pongamos la camiseta, porque yo creo que un liderazgo no es de una persona, mucho puede ser el profesor, nuestro

director, que nos diga o que nos maneje ciertas cosas, pero si uno como docente no se la cree, uno no comparte la misma visión, no va a llegar a ningún lado esta cuestión del liderazgo”. (N4)

Sánchez et al. (2017) señala que “existe una estrecha relación entre motivación y liderazgo; las investigaciones realizadas confirman que el liderazgo que se asocia con niveles medios y altos de motivación es aquél que estimula el desarrollo humano y el avance de cada persona en su contexto laboral. Lo que trae a su vez que cada persona se sienta vinculada a su trabajo y aporte de sí lo mejor que tiene”.

Si se transfiere esto al contexto educativo, se puede suponer que los maestros más motivados serán los maestros que ejerzan mayores niveles de LT y por ende mejores resultados académicos en sus alumnos.

Discutiendo la precategory de los contextos adversos, los maestros mencionan;

“los resultados que se han tenido yo siento que es en gran medida a la falta de compromiso de la docencia y los contextos en los que se desarrollan los alumnos” (E4)

“somos un ejemplo y los niños nos ven a veces el ejemplo más próximo a una mejora en contexto difíciles de los niños somos los maestros. Entonces, si los niños están en un contexto difícil en su casa, en situaciones fuertes, vienen a la escuela y aquí puede ser una lucecita que los lleve a un lugar mejor.” (E4)

Maureira (2004, como se citó en González, 2013), sostiene que el liderazgo en los contextos educativos implica, una alta sensibilidad humana, para asegurar las condiciones favorables al aprendizaje, desarrollando en el docente cualidades específicas tales como: respeto, escucha activa, estimulación intelectual, paciencia, colaboración y tolerancia hacia los errores de los demás, pero sobre todo, lograr que el docente, entienda las necesidades de cada individuo, cada individuo como ser único diferente, en su prosecución estudiantil.

Una de las precategorys que se presentó con frecuencia en la mayoría de las encuestas y las narrativas fue la referente a la capacitación docente para el liderazgo transformacional.

“Capacitación docente, que se abran espacios donde haya espacios donde realmente sean capacitaciones con personas especializadas o sea regularmente nos dan cursos y nos dan cursos con a lo mejor el mismo maestro de aquí de la escuela entonces que nos den buenas capacitaciones que le inviertan a ese tipo de espacios donde nosotros podamos adquirir esas herramientas porque

hay líderes que son líderes natos, pero hay líderes también que se hacen entonces tener espacio de capacitación tener espacios de expresión”. (E4)

“Creo yo que actualmente hay una inconformidad generalizada en cuanto a la capacitación, en cuanto a la formación que estamos teniendo los docentes. Siento que es una simulación lo que se hace. Nos ofertan cursos, nos ofrecen oferta en capacitación, pero por hacer una lo comparo yo con la con la producción en masa, con la producción en volumen”. (N1)

El tema de la capacitación para el liderazgo puede tener dos perspectivas, la del líder en constante formación, y la del líder en potencia. De acuerdo a las respuestas proporcionadas por los docentes, la mayoría de ellos no tiene una formación o capacitación alguna en liderazgo, su liderazgo lo viven desde su experiencia solamente sin tener bases teóricas o metodológicas para ejercerlo.

Tal como lo señala Pérez (2017), citando a Murillo (2006) el cual refiere que el comportamiento y la actitud de los directivos de una institución educativa van a determinar su éxito y calidad. Por lo que se infiere que se necesitan de verdaderos líderes para que se inicie la transformación en las instituciones; los que deben estar debidamente preparados y más allá de su formación académica es fundamental desarrollar actitudes positivas de identificación para generar el cambio.

Considerando la misma Ley General de Educación, donde se estipula que las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros.

Es vital, para desarrollar el liderazgo transformacional el lograr establecer momentos de capacitación pertinentes los cuales sirvan al docente dentro del aula reconocer, practicar y reflexionar su liderazgo. Hay un alto riesgo de que el docente sin esta capacitación quede sin descubrir el potencial que tiene el liderazgo transformacional en la ejecución de sus labores y el impacto al aprendizaje del alumno.

Conclusiones

El presente estudio de caso cualitativo tuvo como objetivo examinar la manifestación del liderazgo transformacional del docente en una escuela primaria de Durango, México. Los resultados obtenidos revelaron diversos hallazgos significativos.

En primer lugar, se identificaron cuatro categorías principales que describen las manifestaciones del liderazgo transformacional en el contexto educativo estudiado: 1) Comunicación con padres de familia, 2) Clima organizacional, 3) Práctica educativa, y 4) Desafíos para el logro del liderazgo transformacional (LT) en la escuela.

En cuanto a la comunicación con los padres de familia, se reconoció su importancia para lograr la consideración individualizada de cada alumno, siendo un aspecto clave para desarrollar un liderazgo transformacional efectivo. Del mismo modo, un clima organizacional positivo, basado en el trabajo colaborativo, la buena comunicación y el fomento de valores, resultó ser un factor determinante para que los docentes puedan fluir hacia la consecución de las metas educativas.

En relación con la práctica educativa, se destacó la necesidad de transformar las prácticas docentes, adoptando actitudes de entrega, visión compartida y motivación hacia los estudiantes. Además, se enfatizó la importancia de fomentar el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades de liderazgo en los alumnos.

Sin embargo, los participantes del estudio también identificaron desafíos significativos para lograr un liderazgo transformacional efectivo. Entre ellos, se mencionaron la motivación docente, los contextos adversos en los que se desenvuelven los estudiantes, y principalmente, la falta de capacitación y formación específica en liderazgo transformacional para los maestros.

En este sentido, los hallazgos del estudio revelan que, si bien los docentes reconocen la importancia y el potencial del liderazgo transformacional, carecen de una formación sólida y sistemática en este enfoque. Por lo tanto, se concluye que es fundamental implementar programas de desarrollo profesional y capacitación docente enfocados en el liderazgo transformacional.

Estos programas deben brindar a los maestros las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para ejercer un liderazgo efectivo en el aula, inspirar a sus estudiantes, fomentar el pensamiento crítico y promover una visión compartida de futuro. Además, deben fomentar la reflexión y la práctica constante del liderazgo transformacional en el contexto educativo.

Referencias

Bass, B., y Riggio, R. (2006). *Transformational leadership*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Bracho, O., y García, J. (2013). Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99328423003.pdf>
20did%C3%A1ctica%20pretende%20alcanzar,y%203)%20lograr%20niveles%20de
- Burns, J. (1978). Leadership. Harpercollins Publishers
- Carpio, D. (2020). Liderazgo Transformacional Docente para asegurar la Inclusión Educativa en la Universidad Técnica de Babahoyo- Ecuador, 2020. Tesis Para Obtener El Grado Académico De: Doctora en Educación. Universidad Cesar Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/56213/Carpio_VDA-SD.pdf;jsessionid=A3533FD10816BCC32590F1096C3589B2?sequence=1
- Carpio, V. (2022). Liderazgo transformacional docente para asegurar la inclusión educativa. Editorial Grupo Compás.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Indicadores Estatales De La Mejora Continua De La Educación Durango. Información Del Ciclo Escolar 2018-2019. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/cuadernos-content/uploads/2019/03/Durango.pdf>
- Crespo, J. y Weise, C. (2021). Gestión Y Liderazgo Del Docente Frente Al Proceso Enseñanza-Aprendizaje En El Aula Del Bachillerato. *Revista Científica Mundo De La Investigación Y El Conocimiento*.5(2). 358-375. DOI: 10.26820/recimundo/5.(2).abril.2021.358-375
- Del Pilar, G. (2023). Liderazgo transformacional como modelo para mejorar el clima laboral docente. *Telos*, 25, (3), pp. 783-801.
- Díaz, H., Gómez, R., & Garza, J. (2008). La relación entre comportamientos de liderazgo transformacional, contenidos de comunicación y factores de estrés en el trabajo. *Investigación administrativa*, 37(102), 7-21. Recuperado en 08 de junio de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-76782008000200007&lng=es&tlng=esestatales/durango.pdf
- Gatica, L., Cruz, E., Luis, K., García, P., Vargas, R., Hernández, J., Rodríguez, I. y Tepal, I. (2019). Liderazgo Docente en las Universidades Públicas de México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*. 6(5). <http://www.reibci.org/publicados/2019/dic/3800101.pdf>

- González, O., González, O., Ríos, G., & León, J. (2013). Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitario. *Telos*, 15(3), 355-371.
[https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8268120#:~:text=Esta%20propuesta%](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8268120#:~:text=Esta%20propuesta%20)
- Instituto Nacional Para La Evaluación De La Educación. (2016). Programa Estatal De Evaluación Y Mejora Educativa (PEEME) Durango. <https://www.inee.edu.mx/wp->
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150. Retrieved May 30, 2024, from http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002012000100009&lng=en&tlng=es.
- Ley General de Educación (LGE). Art. 92. 30 de septiembre 2019
- Mendoza Torres, M. R., & Ortiz Riaga, C. (2006). El Liderazgo Transformacional, Dimensiones e Impacto en la Cultura Organizacional y Eficacia de las Empresas. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XIV(1), 118-134.
- Organización De Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia Y La Cultura. (2022). La UNESCO Alerta Que Desde 2013 Hay Falta De Avances En Los Aprendizajes Fundamentales En América Latina Y El Caribe. <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-alerta-que-desde-2013-hay-falta-de-avances-en-los-aprendizajes-fundamentales-en-america>
- Organización De Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia Y La Cultura. (2022). Reimaginar Un Nuevo Contrato Juntos Nuestros Social Para El Futuro
- Ortega, M. y Rocha, M. (2015). Liderazgo Distribuido Y Cultura Organizacional En Educación Básica. Red Durango De Investigadores Educativos A. C. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/LiderazgoDistribuidoCulturaOrganizacional.pdf>
- Pareja, L., Dávila, R., Portillo, H., & Velarde, L. (2022). Liderazgo transformacional en universidades públicas y privadas de la ciudad de Lima. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 211-219. Epub 02 de abril de 2022. Recuperado en 08 de junio de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000200211&lng=es&tlng=es.

- Pérez, A., González, H., Guijarro, E. y Rocamora, I. (2022). Liderazgo Transformacional Del Docente De Educación Física En Educación Infantil: Una Propuesta Didáctica. *Retos*, 44, 864-875.
- Pico, L. & Coello, R. (2018). Relación entre el liderazgo transformacional y el desarrollo de equipos de alto rendimiento. *Research Journal*, 3, (12), pp. 28-37.
- Sánchez, A., & Zambrano, E. (2005). Ética y liderazgo transformacional en la docencia. *Telos*, 7,(1), pp.81-91.
- Sánchez, I., Brea, I., De La Cruz, M., & Matos, I. (2017). Motivación y liderazgo del personal del subsistema de servicios generales en dos hospitales maternos. *Correo Científico Médico*, 21(2), 434-444. Recuperado en 08 de junio de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812017000200009&lng=es&tlng=es.
- Semzezyn, A. y Batista, A. (2021). Different Perceptions By Boys And Girls Of The Teachers' Leadership Styles. *Psicología Escolar e Educacional*, 25. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021227998>
- Tortolero, R., Figueroa, E., Gómez, J., & González, M. (2022). Rasgos de liderazgo predominantes en estudiantes de la Universidad Juárez del Estado de Durango. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25), e014. Epub 13 de diciembre de 2022. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1257>
- Whitworth, B., Wilson, S. y Watson, S. (2021). Examining Teacher Leadership as a Model for Improvement in Science Education. *Science Educator*, 28(1), 21-29. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1303119.pdf>