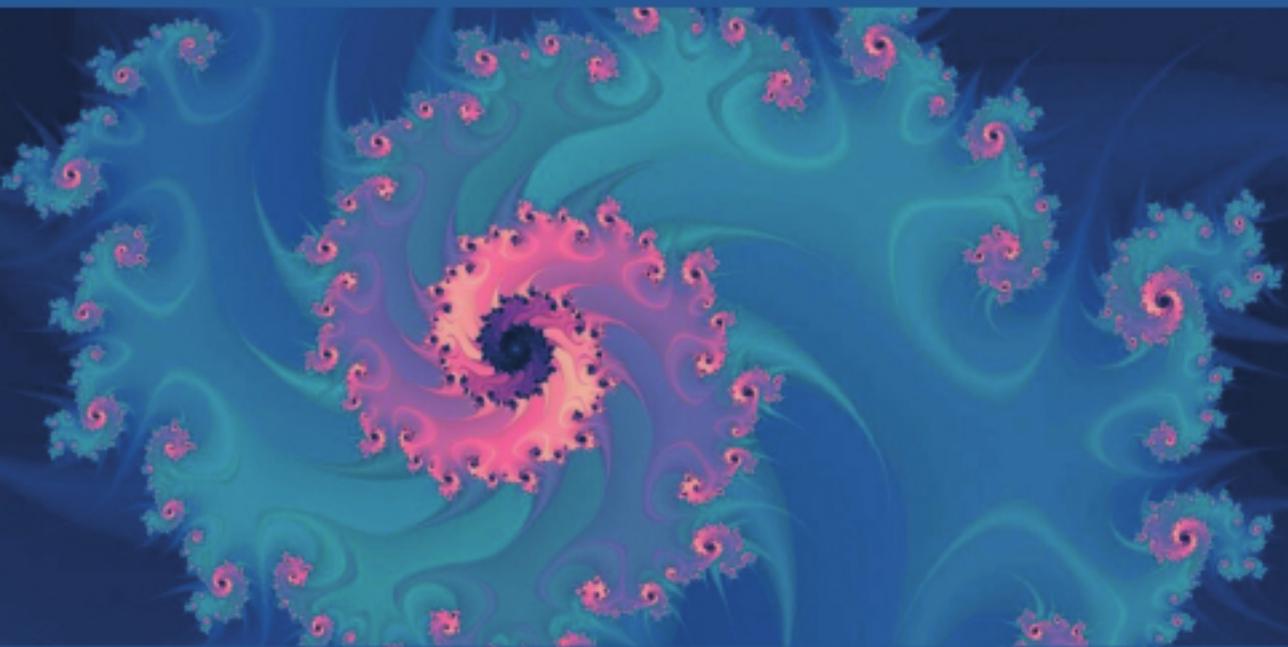


ISBN: 978-607-8662-39-5



# LA EDUCACIÓN INCLUSIVA:

COGNICIÓN Y EMOCIONES EN  
EL PROCESO DE ENSEÑANZA  
Y APRENDIZAJE



Coordinadoras

LETICIA PESQUEIRA LEAL

MAYELA QUINONES LÓPEZ

ELIZABETH MARTIN DEL CAMPO ESCUDERO



**LA EDUCACIÓN INCLUSIVA:**  
**COGNICIÓN Y EMOCIONES EN EL PROCESO**  
**DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

*Coordinadoras:*

*LETICIA PESQUEIRA LEAL*

*MAYELA QUIÑONES LÓPEZ*

*ELIZABETH MARTÍN DEL CAMPO ESCUDERO*

**REDIE**

*La Educación Inclusiva: Cognición y Emociones*

*en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje*

*Coordinadoras: 2022* Pesqueira Leal Leticia,

Quiñones López Máyla, Martín del Campo Escudero Elizabeth

© D. R. Leticia Pesqueira Leal,

Máyla Quiñones López,

Elizabeth Martín del Campo Escudero.

**Primera edición digital** : marzo 2022

**Editado:** en México

**ISBN: 978-607-8662-39-5**



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

<https://redie.mx/>

*Este libro no puede ser impreso, ni reproducido  
total o parcialmente por ningún otro medio  
sin la autorización por escrito de los editores.*

*Hecho en México*

## ÍNDICE

PROLOGO	7
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I	13
EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DENTRO DE LA PEDAGOGÍA DE LA CONVIVENCIA.	
<i>Nirva Valeria Castro Barrera</i>	
CAPÍTULO II	31
LA INTERVENCIÓN SOCIOEMOCIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL.	
<i>Elva Pilar Lara Zaragoza</i>	
CAPÍTULO III	43
AUTOESTIMA EN ALUMNOS DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	
<i>Ana Lilia Flores Ruiz</i>	
<i>María del Carmen Orrante Reyes</i>	
<i>Imelda Aurora González Moreno</i>	
<i>Felipe de Jesús Martínez Rodarte</i>	
<i>Ana Elda Garay Burciaga</i>	
CAPÍTULO IV	57
LA SALUD MENTAL Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN DURANGO, LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA	
<i>Luz María Cejas Leyva</i>	
<i>Jesús Abraham Soto-Rivera</i>	
<i>Agustín Lara Esqueda</i>	
CAPÍTULO V	77
DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO; ESCUELAS PARA ENSEÑAR Y APRENDER A PENSAR	
<i>Germán García Alavez</i>	
<i>Elvira de Guadalupe Ortega Camacho</i>	
<i>Elvira De la Rosa Donlucas</i>	

CAPÍTULO VI	91
ESTRÉS ACADÉMICO EN DOCENTES EN TIEMPOS DE COVID	
<i>David Uriel Ochoa Rentería</i>	
<i>Karina Isabel Vallejo Núñez</i>	
<i>Dra. Raquel García Vallejo</i>	
<i>Dra. Ana Rosa Rodríguez Durán</i>	
CAPÍTULO VII	101
CONDUCTAS DE RIESGO EN EL USO DE REDES SOCIALES, EN ESTUDIANTES DE PREPARATORIA EN CONFINAMIENTO	
<i>Gloria Martha Palomar Rodríguez</i>	
<i>Ma. de los Ángeles Cristina Villalobos Martínez</i>	
<i>Rafael Zamorano Domínguez</i>	
<i>Gabriela del Carmen Loza Cedeño</i>	
<i>Mariana Gutiérrez Alvarado</i>	
CAPÍTULO VIII	119
ESTUDIO DE CONDUCTAS MACHISTAS Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE PREPARATORIA DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA.	
<i>Ma. de los Ángeles Cristina Villalobos Martínez</i>	
<i>Gloria Martha Palomar Rodríguez</i>	
<i>Rafael Zamorano Domínguez</i>	
<i>Alba Patricia Arce Valenzuela</i>	
<i>Mariana Gutiérrez Alvarado</i>	
<i>Semblanza de los coordinadores</i>	133

## PRÓLOGO

**A**ntes de iniciar la construcción de un proyecto de investigación, empezamos por analizar cuáles son las problemáticas que se están dando en nuestro contexto, es decir, antes de empezar a escribir, surge la palabra que va tejiendo una nueva forma de percibir o abordar los diferentes comportamientos humanos. En la apropiación del aprendizaje el investigador busca reflexionarlo de forma integral, y conocer que es lo que motiva y apasiona al ser humano activando su mente.

El aprendizaje debe ser interactivo y reflexivo, para ello, es integrar tanto los saberes de los cuales los alumnos se van apropiando, así como de los factores emocionales y motivacionales que lo llevan a darle un significado. Sólo a través de la voz de los alumnos el docente puede llegar a comprender y realizar las modificaciones necesarias para generar un ambiente propicio, cuando el silencio y la apatía se convierten en un patrón, el aprendizaje carece de una participación activa y el papel del discurso ya no es aprender.

Hoy sabemos que las generaciones están cambiando vertiginosamente, ya que vivir en un mundo globalizado lleva a la complejidad, y es a través de la investigación contante que podemos empezar a dar respuestas a las diferentes necesidades que los alumnos requieren para una preparación profesional que cumpla con las expectativas que el mercado laboral requiere.

Por lo cual, es pertinente empezar a buscar e implementar estrategias que motiven a los estudiantes a estar preparados para liderar discusiones sólidas basadas en el contenido académico que se esté analizando por medio del pensamiento crítico y creativo, requiriendo que el alumno busque vincular y conectar los temas del plan de estudios que ha cursado con los nuevos contenidos, esto permitirá una participación

activa, ya que irá integrando su propia experiencia al interactuar entre pares, ampliando así, su perspectiva del mundo.

Las habilidades psicosociales y gestión emocional, aunado a contenidos significativos, son aspectos importantes que van permitiendo la apropiación del conocimiento y abriendo la pasión por la lectura actualizada que llevará a la figura del “alumno autónomo”, habilidades que se busca desarrollar desde los primeros años de formación académica del aprendiz.

Otro aspecto importante es la inclusión educativa con perspectiva de género, para lograr una mayor igualdad entre hombres y mujeres, es importante la búsqueda de estrategias para romper con estereotipos, cuando hablamos de inclusión educativa es ir más allá, es decir, educación para todos en un marco de respeto a la diversidad.

Todas las investigaciones en educación y pedagogía siempre abrirán puertas al quehacer del docente, por lo cual es importante no sólo hacer investigación, sino, leer lo que otros docentes investigadores están aportando día a día, desde perspectivas diferentes.

*Leticia Pesqueira Leal*

## INTRODUCCIÓN

**E**ste compendio de ocho artículos, permitirá al lector el análisis de investigaciones en donde se destaca la importancia de la gestión emocional para un aprendizaje significativo, lo que le permitirá encontrar perspectivas diferentes con respecto a temas actuales que se puedan estar presentando en el aula.

Nos empezamos a familiarizar con el término de inteligencia emocional, misma que, en los años ochenta con las teorías de Wayne Payne, en los noventa con Daniel Goleman con su libro sobre *Inteligencia Emocional*, Castro Barrera, en su artículo destaca que la inteligencia emocional conlleva las habilidades de ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones, por lo cual juega un papel importante en las actividades diarias individuales como colectivas.

El manejo de gestión emocional siempre ha sido importante, pero como enfatiza la Castro Barrera, en tiempos de “pandemia” se ha puesto énfasis en específico en la competencia de resiliencia, en donde los eventos traumáticos que han generado sentimientos de frustración y decepción, redireccionan a algo positivo. Esta habilidad será una de las más importantes en el regreso a clases, después de un largo periodo de educación a distancia, ya que al inicio las emociones serán confusas al volver a estar en convivencia presencial.

La intervención socioemocional del docente en educación especial en donde la autora de este artículo Lara Zaragoza, resalta la importancia que tiene el manejo socioemocional desde la perspectiva del docente en la formación integral, que le permita un mejor desempeño en el aula, para ello es importante que se fortalezcan las habilidades de resiliencia y colaboración, con la finalidad que el alumno cuente con un mejor manejo de la adversidad ante el Covid-19, para ello se requiere que la planta

docente se esté capacitando en las principales problemáticas que sus alumnos estén enfrentando, así como, desarrollar de forma plena e integral las capacidades para pensar, sentir, actuar y relacionarse, no únicamente en la acumulación de conocimientos.

La autoestima como un proceso social en la educación influye en el desarrollo personal y académico, ya que una adecuada autoestima, permite al alumno que errar es parte fundamental en el proceso del aprendizaje, en el artículo de Ruiz-Flores et al, nos introduce a la importancia de la autoestima en alumnos de tercer grado de secundaria. “La autoestima juega un papel esencial en el desempeño de cualquier persona, ya que, si no se tiene un buen autoconcepto, se llegará a manipular a otros, a tener problemas al interactuar con otras personas, desgano, frustración, desilusión y dificultades para integrarse al entorno en el que se desenvuelve, incluso, a depender de otro”. Los autores concluyen la importancia que los padres y maestros en su construcción, ya que la forma en que se va dando tanto la enseñanza de la vida diaria como académica influye en el auto concepto que el alumno tiene. Así como, si por alguna circunstancia la autoestima es baja, pueden desaprenderse aquellas conductas que no la fortalecen y re-aprender formas más asertivas.

La convivencia escolar es fundamental para un adecuado aprendizaje, ya que enseñar y aprender a convivir es parte fundamental de la educación, un niño que se encuentra en un ambiente seguro se concentra mejor y se apropia con mayor facilidad de los conocimientos, es en la escuela donde el aprendiz empieza a interactuar y vincularse con sus pares. Cejas et al, en su artículo hacen mención sobre la importancia de la mejora de la convivencia escolar a través del desarrollo de habilidades sociales y emocionales, encontrando en su investigación que aun cuando la familia estuvo más cerca que en el ciclo anterior, las niñas, niños y jóvenes, resintieron la carencia de relaciones interpersonales mostrando conductas de tristeza y soledad.

El desarrollo de habilidades de pensamiento, no es sólo una actividad cognoscitiva, es un proceso complejo en donde intervienen diferentes funciones cognitivas del Sistema Nervioso Central. En su artículo García Alavez et al, lo

perspectan desde la escuela como un espacio para enseñar y aprender a pensar, refieren que las escuelas se caracterizan por brindar un saber superficial que no potencializan el desarrollo del pensamiento, ya que se enseña más a recibir y acumular información, recoger datos o a repetir conocimientos elaborados por otros. Ellos concluyen que es prioritario aprender a integrar, dirigir, ordenar, nominar, deducir, argumentar, inferir, derivar, entre otros procesos.

Cuando analizamos la importancia del estrés en docentes y su influencia para la apropiación del conocimiento. El estrés altera la homeostasis del organismo, para comprenderlo mejor, se tendría que analizar desde su definición como una reacción de activación fisiológica, emocional, cognitiva y conductual ante estímulos y eventos académicos, como estresores emocionales ante la adversidad, Ochoa Rentería et al, en su artículo de estrés académico en docentes en tiempos de Covid-19 concluyeron que de igual manera el conocer los estímulos estresores causantes de la aparición del estrés, permite ampliar el panorama de las situaciones a las que los profesores son expuestos en esta nueva manera de llevar su labor profesional, adecuándose a nuevos procesos; como lo son el uso de plataformas digitales para impartir las clases, tener tiempo limitado para el desarrollo y cumplimiento de los contenidos de los programas de las asignaturas, siendo esto una de las exigencias que la institución solicita.

Palomares et al, refieren que durante el confinamiento el uso de las TIC'S incremento, no sólo para el uso académico, sino también en su uso recreativo "redes sociales", ya que existen factores de riesgo preponderantemente para los jóvenes con contenido sexual, en la investigación encontraron signos de presencia de sexting, los adolescentes son un grupo de edad susceptible, ya que tienden a pasar muchas horas con el móvil y sienten mucha confianza al utilizar diferentes aplicaciones. Por lo que hoy más que nunca, es importante implementar programas educativos de prevención en las escuelas y supervisión por maestros y padres de familia.

Hoy no podríamos entender la educación dejando de lado la equidad de género en la educación. Villalobos et al, refieren en su investigación con adolescentes sobre

el concepto de “Machismo”, esta nueva generación de adolescentes busca una mayor tendencia de equidad de género, sin embargo aún persisten actitudes machistas. Algunas de las conductas violentas son invisibles, ya que son percibidas como “normales”, ej. (celos), por lo que es necesario incorporar masculinidades alternativas que incluyan el discurso de la equidad de género, así como, seguir promoviendo una cultura de la paz y resolución de conflictos

Estas investigaciones que se encuentran plasmadas en este libro fueron dictaminados con anterioridad por expertos a quienes agradecemos sus aportaciones para llevar al lector a nuevas formas de vislumbrar la aportación que el investigador hace llegar por medio de su artículo, en donde distintas voces de expertos en el tema fueron dando forma a su investigación, así como, los investigados, quienes participaron la forma como hoy ven el mundo y los dictaminadores que se encuentran inmersos en los diferentes temas abordados: Manuel de Jesús Mejía Carrillo, Flavio Ortega Muñoz, Máyela del Rayo Lechuga Nevárez, Diana Barraza Barraza, Ana Rosa Rodríguez Duran, Dolores Gutiérrez Rico, María de los Ángeles Cristina Villalobos Martínez, Yadira María González Mercado, Linda Miriam Silerio Hernández, Susuky Mar Aldana.

*Leticia Pesqueira Leal*

# CAPÍTULO I

## EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DENTRO DE LA PEDAGOGÍA DE LA CONVIVENCIA.

**Nirva Valeria Castro Barrera**

*Centro de Estudios Educativos y Sindicales  
de la Sección 54 del SNTE (CEEyS)*

### Resumen

La Inteligencia Emocional (IE) juega un papel importante en el desarrollo de la convivencia en sociedad, presente en la escuela y fuera de ella. Es por ello que a continuación se presentan algunos conceptos que ayudarán a comprender mejor cuál es el papel que juega la inteligencia emocional dentro de la pedagogía de la convivencia. Primero, tenemos a la IE vista desde la función cerebral y emocional (Goleman, 2000), resaltando sus competencias, como lo son el autoconocimiento, autocontrol, motivación y control de las relaciones. Dentro de estas mismas se desarrollan habilidades como organización, negociar, conexiones personales y análisis social. Segundo, la convivencia debe ser deseada por los individuos para lograr el ideal de vida en común (Mockus, 2002), además de ser democrática y sustentada en los derechos humanos (Jares, 2006). Esta es siempre una construcción colectiva, por lo cual es inestable y cambiante (Banz, 2008), no se da sólo en el aula, sino en cualquier espacio y genera entornos positivos o negativos, de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2014). Los factores que integran la convivencia escolar son el clima, manejo de disciplina, la participación de los estudiantes y el trato inclusivo; y tomando estos elementos en cuenta podemos ver cómo trabajar la convivencia desde la familia, el sistema educativo, el grupo de iguales y otros tipos de contextos. Así pues, la convivencia escolar siempre ha sido un factor importante en el logro de los aprendizajes, por lo cual el gobierno mexicano y la Secretaría de Educación Pública (SEP) siempre han hecho propuestas de distintos programas para armonizarla, como lo son el Plan Nacional para la Convivencia Escolar (PNCE) (SEP, 2017) haciendo trabajos con padres de familia, alumnos y maestros; lo cual se retoma ahora en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) con la educación socioemocional.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, competencias, habilidades, convivencia, factores que integran la convivencia escolar, cómo trabajar la convivencia.

## Introducción

El presente trabajo presenta un aporte teórico que tiene como finalidad demostrar el papel que juega la Inteligencia Emocional (IE) dentro de la pedagogía de la convivencia, en el transcurso del documento se enunciarán diversos autores, unos que hablan sobre las competencias emocionales a desarrollar para una IE plena, así como otros que centran su estudio en argumentar la importancia de tener un plan para un buen desarrollo de la convivencia y la influencia que tiene la IE en éste último enunciado.

En la actualidad se le ha dado un giro a la educación dándole un carácter formativo en todos los campos que atribuyen a las cualidades humanas, desde lo académico hasta la convivencia, pasando por lo emocional; de tal manera que el alumno logre llegar a vivir en armonía con sus iguales, así como desarrollarse laboralmente, siendo un agente de provecho para la sociedad en que vive.

Para alcanzar ese objetivo se han considerado una serie de valores que reorienten los contenidos curriculares, teniendo una visión más humanista, tomando en cuenta las relaciones con otros seres humanos y los lazos afectivos que el individuo pueda desarrollar, así como el cuidado y amor por el medio que lo rodea. “La educación no conlleva únicamente la adquisición de aptitudes, sino también la de los valores de respeto a la vida y a la dignidad humana necesarios para que reine la armonía social en un mundo caracterizado por la diversidad” (UNESCO, 2015, p. 37), es por ello que debemos crear conciencia en el alumno sobre justicia, igualdad de derechos, solidaridad y sobre todo la responsabilidad compartida sobre un bien común para él y los seres vivos que lo rodean.

Si bien es cierto que el docente se preocupa por cuidar y orientar las emociones de sus educandos, la educación se ha enfocado más al aspecto cognitivo, ya que se piensa que los valores e Inteligencia Emocional recaen en la responsabilidad de los padres y familiares para desarrollarse. “Es necesario adoptar una perspectiva integral de la educación y el aprendizaje, que incluya tanto aspectos cognitivos como emocionales

y éticos” (SEP, 2018, p. 341), esta tarea representa un gran reto para el docente, ya que la educación en México se evalúa mediante los saberes alcanzados, enfocados mayormente al área lógico-matemática y desarrollo verbal, mientras que poco se habla de la Educación Socioemocional o Inteligencia Emocional, la cual juega un papel importante dentro de la convivencia escolar y, ésta a su vez, interfiere con el logro de los aprendizajes esperados.

Para lograr este cometido, se ha incluido en el currículo la asignatura de Educación Socioemocional, la cual brinda al docente las herramientas necesarias para poder ayudar a los alumnos a desarrollar la inteligencia emocional y social. Esta asignatura tiene como propósito que “los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares” (SEP, 2018, p. 342), se pretende que aprendan a lidiar de forma asertiva con sus relaciones interpersonales, así como su percepción intrapersonal, y que esto sea una fuente de motivación para alcanzar sus metas de vida.

Según Goleman (2000), la inteligencia emocional es igual o más importante que el coeficiente intelectual, ya que al ser adulto y haber pasado por un historial académico ejemplar, el individuo no conseguirá ser contratado o desarrollar un negocio propio si no sabe trabajar en equipo y tiene buen trato con la gente que lo rodea. Plantea que, así mismo, una persona que tiene bajo perfil académico, pero disposición para aprender a desarrollarse en su función, que además es cordial y sabe ganar la empatía del contratista, puede lograr obtener el trabajo para el cual aplicó.

De tal manera que, este tipo de instrucción ayudará a los educandos no sólo a prevenir situaciones de riesgo, sino también a conseguir el éxito profesional y con ello la participación social; atendiendo lo dictaminado por el artículo tercero de la Constitución Mexicana de 1917 y reformada en el 2016 (el cual asegura la educación laica, gratuita y obligatoria), en su sección dos, inciso C, menciona que se debe contribuir a “la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural” esto tomando en cuenta la dignidad del individuo y de la gente que

lo rodea, así como la integridad familiar, igualdad de derechos y evitando privilegios de cualquier tipo. En resumen, el alumno debe desarrollar la ideología del interés general de la sociedad.

Es por esto que, como apoyo a esta encomienda, en el 2017 la SEP implementó el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) el cual es un esquema de prevención y formación en convivencia escolar que cuenta con materiales impresos y audiovisuales fomentando el desarrollo integral de los alumnos como seres sociales tomando en cuenta las interacciones entre pares. Este programa establece seis ejes formativos 1. Autoestima, 2. Manejo de mis emociones, 3. Convivencia, 4. Las reglas: acuerdos de convivencia, 5. Resolución de conflictos y 6. Todas las familias son importantes. También informa y educa a los alumnos para identificar el acoso escolar de tipo verbal, social y físico; así como maltrato escolar, abuso sexual infantil factores de riesgo y violencia escolar.

Hay que tener en cuenta que la convivencia es algo complejo e inestable, ya que depende de la disposición y participación de dos o más individuos, lo cual contempla el carácter, capacidad de lograr la empatía, respeto por las concepciones que el otro pueda tener distintas a las propias, solidaridad humana, comunicación asertiva y control de emociones. Por ello, este programa coadyuva al desarrollo de habilidades sociales y emocionales en el componente de desarrollo personal y social, mismo que sigue vigente en el plan y programas de aprendizajes clave. La educación formativa y humanista implica que el alumno aprenda a convivir en sociedad, respetando a sus pares y a todo ser viviente que lo rodea, estando en contacto armonioso con su medio ambiente. Es decir, las relaciones afectivas que logre con sus pares, autoridades y familia le harán sentir una persona capaz, autónoma y valorada; mientras que el respeto y cuidado que desarrolle en cuanto al medio que lo rodea, dará una mejor calidad de vida para él y las generaciones venideras.

Según la UNESCO (2015), no existe fuerza transformadora más poderosa que la educación y con ella se promueve la convivencia sana y pacífica. Para completar esta idea, Jares (2006) retoma en su libro *Pedagogía de la Convivencia*, una serie de

concepciones y sugerencias para trabajar la convivencia desde el hogar y la escuela. Menciona que son cinco los factores que influyen en la convivencia: 1) El sistema económico-social, 2) El menoscabo del respeto y los valores básicos de convivencia, 3) La mayor complejidad y heterogeneidad social, 4) La pérdida del liderazgo educativo de los dos sistemas tradicionales de educación, la familia y el sistema educativo y 5) La mayor aparición y visibilidad de la violencia.

Así mismo, resalta la importancia de una planificación pedagógica que tome en cuenta a toda la comunidad escolar, es decir: alumnos, maestros y padres de familia. Al igual que en cualquier asignatura, esta práctica docente no debe ser improvisada o limitada solo al dialogo o transmisión de conceptos sin reflexión o participación activa, es decir, se requiere de un plan y programas con actividades debidamente articuladas a implementar durante el desarrollo del ciclo escolar, así como el resto de las asignaturas que competen al área cognitiva.

“Convivir significa vivir unos con otros” (Jares, 2002), en lo cual se entiende que la convivencia es el hecho de vivir juntas, las personas de cualquier edad, y argumenta que ésta se ve cruzada por conflictos, mismos que no necesariamente se deben ver como amenaza, sino como oportunidad de aprendizaje y puesta en práctica de la comunicación asertiva y conciliación de acuerdos. Estos conflictos los observa desde una perspectiva de proceso social, por lo cual tiene subidas y bajadas de intensidad, las cuales tienen que ver con las emociones y sentimientos que entren en juego al momento que se va dando la discusión, si el educando tiene un alto nivel de IE podrá resolver la situación de manera asertiva..

Es normal que un conflicto incurra en la convivencia y los docentes deben aprender a resolverlos, por lo cual han de comprender que la resolución de conflictos es una técnica aplicable en cualquier caso de diferencia de parecer, pero que los resultados pueden no ser siempre satisfactorios, ya que para eso todos los participantes deberán tener un buen desarrollo de su Inteligencia Emocional, para lograr más posibilidad de un fin positivo.

Así pues, aprender a convivir no es una tarea fácil, ya que implica la conjugación

de igualdad y diferencia, pues somos iguales en dignidad y derechos, pero también diferentes en nuestro pensar y sentir con respecto a diversos temas de opinión. Es aquí donde viene la importancia de una pedagogía de la convivencia democrática, basada en los derechos humanos, cumplimiento de normas y leyes, así como el desarrollo integral de la inteligencia emocional, logrando que los alumnos se conviertan en personas adaptables a cualquier situación y contexto, mostrándose solidarios y altruistas con sus iguales.

En este aspecto la UNESCO (2015) afirma que es importante formar una cultura globalizada de convivencia pacífica, comunicación asertiva y desarrollo de la inteligencia emocional, sin dejar de lado sus particularidades del sujeto como el carácter, potencial, sus necesidades afectivas y emocionales, comprendiendo el mundo como uno solo y al individuo desde su peculiaridad. Es decir, encontrar el equilibrio entre lo singular y lo universal, pues ya no es suficiente que el alumno acumule conocimientos conceptuales, sino que desarrolle competencias y habilidades que le hagan adaptarse al cambio y enfrente situaciones adversas.

Esto se reafirma en los cuatro pilares de la educación, establecidos por Delors (2013) que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, siendo el penúltimo el que respalda el sentido teórico del presente tema, y nos hace revisar la educación desde un paradigma de contribución y convivencia para valorar si la propia práctica docente que se desempeña cumple con su función formativa integral.

## **Desarrollo**

El lenguaje es un elemento indispensable en la convivencia humana, y este, según Maturana (1997), está regido por las emociones, mismas que son decisivas al momento de convivir. Cuando se educa, se debe pensar que se está retribuyendo a la sociedad lo que se obtiene de ella, es decir, ser partícipes en la construcción de un país. Es por ello que, como educador, se ha de conocer cuáles son las necesidades o propósitos de

vida en la nación donde se habita. En la actualidad, la educación ha sido vista como la preparación para la sana competencia, lo cual no puede ser más contradictorio ya que competir implica desear ganar, lo que corresponde al fracaso de otra persona. Así pues, ya que los seres humanos se han declarado como racionales se han desvalorizado las emociones, olvidando que las estas últimas son disposiciones corporales dinámicas que definen nuestras acciones; es decir, si se cambia de emoción el proceder será completamente distinto, puesto que «todo sistema racional se constituye en el operar con premisas aceptadas a priori desde cierta emoción» (Maturana, 1997, p.8), de tal manera que son disposiciones que determinan, biológicamente, el dominio de acción.

Este autor resalta que la convivencia surge a través del leguaje que resulta de una simple emoción, el amor; es decir la aceptación del otro. Puesto que no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción, menciona que la convivencia que no surja a partir del amor no será sociable y estarán en distintos dominios de acción, mismos que no serán la colaboración o el compartir, es entonces cuando surgen conflictos severos que hay que saber solventar, puesto que aunque no seamos del todo afines a la persona que tenemos enfrente, si es posible ponerse de acuerdo para convivir de manera armónica.

Así pues, las emociones juegan un papel importante en la manera de proceder y convivir, es aquí donde se define la Inteligencia emocional vista desde la complejidad humana a nivel cerebral. Piaget (1990) en su crítica de la psicología del pensamiento menciona que “analiza exclusivamente los estadios finales de la evolución intelectual” (p.37) y que antes de los siete u ocho años de edad es donde se debe buscar el secreto de la psicología de la inteligencia, es decir que el carácter se forja desde el inicio de la vida y no hasta llegar a una edad adolescente.

Desde ese punto de vista Goleman (2010), en su libro Inteligencia Emocional, menciona que aproximadamente unos cien millones de años atrás el cerebro sufrió una metamorfosis que llevó a la humanidad un paso adelante en el desarrollo del intelecto, menciona cómo “sobre el delgado córtex de dos estratos se asentaron los nuevos estratos de células cerebrales que terminaron configurando el neocórtex (la

región que planifica, comprende lo que se siente y coordina los movimientos)” (p.18) siendo el del ser humano un neocortex más notable que el cualquier especie en el mundo.

Este autor conceptualiza a la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades en las que se encuentran el auto control, entusiasmo, perseverancia y la automotivación. Y resalta que esas capacidades pueden ser mejoradas por medio de la labor docente, lo cual implicaría a su vez un mejor rendimiento en el potencial intelectual. También que las emociones rebasan a la razón en incontables ocasiones, ya que las emociones producen cambios biológicos en nuestro cuerpo, por ejemplo: el enojo aumenta el flujo sanguíneo y el miedo hace que la sangre fluya menos en el rostro, en ese sentido se plantea la idea de ¿Cómo darle más inteligencia a nuestras emociones? Pues bien, en su libro enlista las cinco capacidades de la inteligencia emocional, tomando como pauta para ello a Salovey y Gardner, citados por Goleman (2010, p.44)

- El conocimiento de las propias emociones. Reconocer un sentimiento al instante en que surge es la base de la inteligencia emocional.
- La capacidad de controlar las emociones. Es imprescindible controlar las emociones y sentimientos, así como adecuarlos a la circunstancia que se atraviesa.
- La capacidad de motivarse a uno mismo. La autorregulación tiene un valor incalculable para el logro de cualquier actividad.
- El reconocimiento de las emociones ajenas. Tener empatía vuelve más aptas a las personas para el desarrollo de cualquier trabajo colaborativo y del desempeño de la propia vocación.
- El control de las relaciones. La habilidad para relacionarse con las emociones de los demás es indispensable para cualquier forma de liderazgo.

Así pues, de estas cinco capacidades se derivan las cuatro habilidades que componen la inteligencia emocional:

- Organización de grupos. Habilidad principal en un líder para coordinar a un grupo de personas.

- Negociar soluciones. Ser un buen mediador y brindar soluciones.
- Conexiones personales. Empatía, reconocer y respetar los sentimientos de los demás.
- Análisis social. Habilidad que convierte en competentes consejeros.

Estas cinco competencias y cuatro habilidades que competen a la IE se pueden clasificar en personales y sociales, aprender a diferenciarlas y comprender la naturaleza de cada ayuda a potencializarlas de una mejor manera.

## **La pedagogía de la convivencia**

Maturana (1997) en el apartado Fundamento Emocional de lo Social, de su libro Emociones y Lenguaje en Educación y Política, menciona que el docente debe educar al alumno a manera de que este aprenda a aceptarse y respetarse para que así pueda aceptar y respetar a otro individuo con quien le toque convivir. Es decir, se educa para recuperar esa armonía de interacción que no destruye el mundo natural, sino que se llega a un bienestar humano en el propio bienestar con la naturaleza. Y partiendo de que la emoción que hace posible la convivencia es el amor, llegamos a un proceso mediante el cual la convivencia con otro permite la transformación espontánea del modo de vivir, desde el deseo de convivencia en un proyecto común de vida.

Primero, se debe entender que de la convivencia no es sólo un espacio para la recreación o esparcimiento, sino un factor que interfiere en gran manera con el proceso de enseñanza-aprendizaje y con la formación de la ciudadanía en general. Mockus (2002) en su Perspectiva de Convivencia Como Armonización de Ley, Moral y Cultura, la describe como el ideal de una vida en común, sean los integrantes del grupo de distintas culturas, niveles sociales o con diferentes ideas políticas, es decir una vida en común viable, estable y permanente. La coexistencia debe ser deseada para la vida en la paz, con tolerancia, sin riesgos de violencia, celebrando y cumpliendo acuerdos. Desde este punto de vista, existe un único modelo pacífico de convivencia y

si algún acto disruptivo incurre en ella se convierte en violencia.

Así mismo, Jares (2006) señala que convivir es vivir unos con otros, es decir, el conjunto de relaciones sociales con valores personales y subjetivos, amenazados constantemente por disputas entre miembros de un mismo grupo. En ese entendido, conflicto y convivencia siempre están inmersas en cualquier tipo de forma de vida en sociedad, lo cual denota distintos modelos de convivir, dependiendo del contexto social en que se desarrolle la sociabilidad.

Este autor retoma el modelo de convivencia democrática que se encuentra asentada en el estado de derecho y en el cumplimiento de los derechos humanos, mencionando que es una convivencia basada en la justicia, igualdad y dignidad humana y sostiene que estos conceptos, aunados a los marcos de convivencia, repercuten en la pedagogía de la convivencia.

Por otro lado, Banz (2008) en su documento *Convivencia Escolar*, menciona que la convivencia se da a partir de las interrelaciones que tienen lugar entre todos los agentes escolares y ésta será buena o mala dependiendo de las gestiones que realice cada uno de esos miembros, por lo cual es inestable y cambiante. De tal manera que es una construcción colectiva y es responsabilidad del total de los participantes. Así pues, se enmarca varias maneras de convivir, resaltando que el tipo de convivencia que coadyuva al desarrollo de los aprendizajes esperados en los alumnos es la sana convivencia o de calidad.

En acuerdo con la descripción de convivencia que se ha manejado en el presente aporte, el INEE (2014) en su estudio *La convivencia escolar en las escuelas primarias de México*, define la convivencia escolar como un conjunto de formas en que los miembros de la comunidad escolar interactúan entre sí y menciona que dicha relación se da en distintos espacios, desde el aula hasta el patio de recreo, generando entornos positivos o negativos, según sea el caso. Así pues, para lograr que la convivencia escolar sea democrática, inclusiva y pacífica, el INEE (2014) menciona los elementos a considerar para lograr un ambiente pacífico al interior de las instituciones escolares.

a) **Clima escolar:** es la percepción que se puede llegar a tener a partir de la observación

del tipo de relaciones e interacciones que suceden entre los estudiantes que la institución atiende, así como también la relación alumno-maestro, maestro-director y alumno-director.

- b) Manejo de la disciplina en la escuela: serán las reglas, normas y prácticas disciplinarias al interior de la escuela, éstas deben respetar la dignidad humana de cada niño y niña que acude a la escuela.
- c) Participación de los estudiantes: aquí se reconoce el derecho a la niñez, favoreciendo ambientes sin discriminación ni violencia, encaminados hacia el dialogo y manejo de conflictos.
- d) Trato inclusivo: implica reconocer que todos los estudiantes tienen derecho a la educación, sin distinción de género o cualquier condición, valorando la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes.

Por su parte, Jares(2006) menciona cinco factores que para él son fundamentales conformadores y afectadores de la convivencia escolar:

1. Sistema económico-social: menciona el predominio del interés económico en un proceso neoliberal globalizado, injusto y deshumanizado.
2. El menoscabo del respeto y los valores básicos de convivencia: la sociedad es cada vez individualista y deshumanizada, denotando cambios en culturales en las relaciones sociales
3. La mayor complejidad y heterogeneidad social: existen diferencias de clase social y cultural, lo cual potencializa la aparición de conflictos.
4. Pérdida de liderazgo: este rubro refiere a los dos marcos de educación, la familia y la escuela. Esto se atribuye a los cambios sociales, la transformación del papel que juegan ambos sistemas y su posible falta de compromiso, aunado la interferencia de los medios de comunicación,
5. Violencia: enmarca un proceso en aumento y banal de la violencia, que se presenta cada vez a una edad más temprana y algunos grupos sociales lo consideran como símbolo de identidad.

Así mismo, establece que, en lo que a convivencia escolar se refiere, “se necesita

una planificación, tanto para el espacio de aula como de centro, y debe tener en cuenta a los tres protagonistas principales de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y madres/padres” (Jares, 2006, p.91). Por lo tanto, a continuación se presentan los marcos, que él mismo ha encuadrado y que inciden en la pedagogía de la convivencia escolar

- La familia: es donde se adquieren los primeros hábitos de convivencia. Estos dependerán en gran medida de los valores que se tengan como familia, la religión, compromiso social, situación laboral y económica de los padres, cultura y lazos afectivos, entre otros. Es importante recalcar que cada familia es distinta y por ende tendrán un modelo disímil de convivencia.
- El sistema educativo: es la segunda instancia más grande donde se socializa. Aquí son los docentes los que impulsan hábitos sociales, con sus estrategias de enseñanza, tipo de organización, gestión escolar, evaluación, etc.
- El grupo de iguales: este se da entre los jóvenes y en ocasiones incide en el la cultura del ocio y está controlado, en cierta manera, por los padres y/o docentes.
- Los medios de comunicación: aquí, principalmente, influye la televisión y el internet en el moldeado de los hábitos de convivencia de los chicos, por la gran cantidad de horas que pasan, modelando comportamientos, valores y tipos de relaciones sociales que en muchas ocasiones no son adecuadas para la sana convivencia.
- Los espacios e instrumentos de ocio: este ámbito tiene gran relación con los dos anteriores, pues es entre grupos de iguales que seleccionan los instrumentales y áreas de entretenimiento para pasar gran parte de su tiempo. Por lo general aquí se transmiten valores consumistas, sexistas, violentos y discriminativos, entre otros.
- El contexto político, económico y cultural: este marco sostiene una relación condicional para cada uno de los rubros anteriores, pues las condiciones políticas, sociales y culturales definen en gran modo la manera de proceder de cada persona en lo que a convivencia se refiere.

Así pues, este autor sostiene que los derechos humanos son el gran marco regulador de la convivencia, con normas y valores a partir de los derechos y deberes que ahí se establecen, siendo este el pacto más sólido, idóneo y legítimo para la convivencia democrática, así como el punto de arranque la dignidad humana, situada en la libertad, justicia e igualdad.

Sustenta, también, que la democracia necesita educación para la ciudadanía, formando “personas política y moralmente activas, conscientes de sus derechos y obligaciones, comprometidos con la defensa de la democracia y los derechos humanos, sensibles y solidarias con las circunstancias de los demás y con el entorno en el que vivimos” (p.40). Lo cual reafirma la idea de que se estudia para “devolver al país lo que había obtenido de él” (Maturana, 1997, p. 5), formando ciudadanos humanistas, cooperativos, altruistas y empáticos, con la visión de un bien común para la mejora de la vida en sociedad. Entonces, desde esta configuración se trazan los contenidos que debe contener la pedagogía de la convivencia, que son: 1) Contenidos de naturaleza humana: el derecho a la vida y la pasión de vivir, 2) Contenidos de relación: la ternura, el respeto, la no violencia, la aceptación de la diversidad y el rechazo de cualquier forma de discriminación, la solidaridad, la igualdad. 3) Contenidos de ciudadanía: la justicia social y el desarrollo, el laicismo, el estado de derecho, los derechos humanos (Jares, 2006)

Con base en ellos, se estructuran los conocimientos, habilidades y actitudes de ciudadanía en seis áreas que deben formar la propuesta pedagógica de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos:

- Debe servir para reflexionar y sensibilizar sobre la convivencia
- Abordar causas y formas de violencia.
- Comprensión del Estado de derecho laico.
- Análisis histórico, filosófico, jurídico, político y ético de los derechos humanos.
- Contemplar la dimensión intercultural.
- Disgregadores de la convivencia.

Así pues, teniendo en claro que la pedagogía de la convivencia no puede

promoverse sin una planificación debidamente articulada, se han tomado en cuenta los contenidos propuestos en el presente aporte teórico para lograr los conocimientos o aprendizajes esperados para una vida en sociedad, así como las habilidades y actitudes socioemocionales que el alumno debe desarrollar para desear una existencia en común unión con los demás, teniendo siempre presente las necesidades y metas de la nación en que se habita.

## **Conclusión**

Como conclusión, después de revisar y reflexionar los aportes de los diferentes autores, se tiene que:

La educación socioemocional no sólo compete a la familia, puesto que la autorregulación, empatía, respeto y tolerancia son habilidades, actitudes y valores que se requieren reforzar al momento de realizar cualquier tarea académica colaborativa, incluso si la actividad es individual, se necesita tener gran Inteligencia Emocional para aceptar críticas constructivas sobre el propio desempeño, por lo cual se convierte en tarea docente el ayudar al alumno a acrecentar las cinco competencias emocionales..

Cualquiera puede ponerse furioso, pero hacerlo en la intensidad y momento correcto, o por un motivo razonable es complicado. Todo ser humano tiene emociones y las expresa, aprender a reflexionar antes de actuar y expresar lo que sentimos de una manera asertiva para lograr el fin que queremos, es sinónimo de la autorregulación y empatía, al expresarlas sin menoscabar los sentimientos de las personas que nos escuchan. Lograr esto no se da por espontaneidad todo el tiempo, sino requiere de un análisis crítico de la situación y un gran sentido de autorregulación y empatía, mismas que se han de fortalecer mediante actividades prácticas dentro de las sesiones escolares. La Inteligencia emocional conlleva las habilidades de ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones, por lo cual juega un papel importante en las actividades diarias, así las que se hacen en lo individual como en colectivo. Se puede experimentar

el fracaso al intentar obtener un bien, lo cual primero produce una sensación de agobio y tristeza; pero al tener desarrollada la IE, es específico la competencia de resiliencia, se han de afrontar esos sentimientos de frustración y decepción, re direccionándolos en algo positivo ayude a mantenerse firme hasta conseguir lo que se anhela, así como darse ánimo y valor después de evento traumático como seguramente muchos lo han vivido en el periodo de reclusión en el hogar por la pandemia SARS-COVII, Covid 19.

Tener la capacidad de conocer los sentimientos de los demás y ayudar a transformarlos es lo que representa el arte de manejar las relaciones. Existen dos habilidades fundamentales de la IE: el autocontrol y la empatía, es posible como seres humanos influir en las emociones de los pares y para dominar esta capacidad primero se ha de aprender a controlar las propias emociones. El ser empático implica poder ponerse en el lugar de la otra persona y para poder conectar con los demás primero es necesario permanecer en paz con uno mismo y reconocer el propio sentimiento ante una emoción determinada para después ubicarlo en una tercera persona. Esta habilidad será una de las más importantes en el regreso a clases después de un largo periodo de educación a distancia, ya que las emociones serán confusas en un inicio al volver a estar todos en convivencia presencial.

Las emociones marcan el dominio de acción que cada persona ejecutará, y conforme cambian las emociones, también lo hará la manera misma de proceder de las personas. Así pues, para que una convivencia socialmente aceptada se dé, ésta debe estar basada en el amor, el cual permite la aceptación y respeto mismo del individuo y de sus pares. La pedagogía de la convivencia, así como la educación socioemocional, son tareas docentes que no pueden llevarse a cabo sin una planificación debidamente articulada, con propósitos y metas preestablecidas, teniendo en cuenta que la oportunidad de aprendizaje de estos dos rubros estarán presentes en el quehacer del alumno en cada aspecto de su vida, ya sea académico o personal, dentro del aula, en el patio de recreo o en su hogar. Es el deber maestro dotar al pupilo con las herramientas necesarias para resolver problemas de la vida cotidiana, no sólo preparándolo para el ambiente laboral,

sino también para la vida en sociedad.

Como docentes debemos proporcionar las condiciones idóneas para establecer las interacciones interpersonales adecuadas entre todos los agentes escolares (alumnos, personal de la institución y padres de familia), puesto que todos formamos parte de la comunidad escolar y el bien común que deseamos es un buen clima al interior de la escuela, en esta tarea debemos tomar en cuenta que no sólo los educandos han podido tener eventos traumáticos, sino también los padres y maestros que perdieron a algún familiar, o perdieron su empleo o tuvieron una desintegración matrimonial, reconocer que la IE no debe ser sólo desarrollada en los niños o adolescentes, sino también en los alumnos. Recordar que el ser humano no es un producto terminado, sino un ser cambiante que se va adecuando a la realidad que le toca vivir.

El gobierno mexicano está consciente que el futuro de la nación radica en los jóvenes de edad escolar y es en los primeros años de vida donde se forja el carácter y la esencia individual de cada persona, es por eso que en los planes y programas de educación en los últimos sexenios se ha dado una gran importancia a la educación socioemocional y humanista, recordemos que el fin principal de la educación es formar ciudadanos felices y capaces de convivir en armonía con sus pares. En los últimos Consejos Técnicos Escolares (CTE) se ha tenido como tema principal la resiliencia, por lo cual es importante que se deje la aversión a los temas socioemocionales y se concentren esfuerzos en la base de todo logro, la Inteligencia Emocional.

La convivencia es una actividad inestable, ya que depende de las emociones, personalidades y maneras de proceder de los individuos que en ella participan, por lo cual se pueden presentar conflictos, mismos que no deben ser vistos como amenazas, sino como una nueva oportunidad de aprendizaje para el mejoramiento y desarrollo de la propia Inteligencia Emocional.

Así pues, el papel de la inteligencia emocional en la pedagogía de la convivencia es el de un elemento fundamental para el proceso de aprendizaje sobre cómo vivir unos con otros, ya que al desarrollar la IE los alumnos se conocen a sí mismos, reconocen sus emociones, las regulan y las aceptan; y sólo de esta forma podrán percibir en los demás

sus virtudes y serán empáticos al momento de resolver conflictos y conciliar acuerdos. Como docentes debemos garantizar un desarrollo integral del educando entorno a su personalidad y desempeño académico, para la construcción de la satisfacción consigo mismo, y por ende, su propia felicidad. Con esta conclusión se abre un nuevo tema de discusión, como ¿Están los docentes realmente listos para educar a los alumnos en lo socioemocional? ¿Los docentes tienen desarrollada su propia inteligencia emocional? ¿Qué nuevos retos enfrentarán los docentes en torno a la inteligencia emocional y convivencia escolar después de un largo periodo de interacción virtual?

## Referencias

- Banz, C. (2008). Convivencia escolar. Recuperado de: [http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/669/201103041353340.Valoras\\_UC\\_Convivencia\\_Escolar.pdf?sequence=1](http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/669/201103041353340.Valoras_UC_Convivencia_Escolar.pdf?sequence=1)
- Delors, J. (2013). *Los cuatro pilares de la educación*. Madrid, España: Santillana
- Goleman, D. (2000). La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual. México: Ediciones B.
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional*. Barcelona, Editorial Kairós
- INEE (2014) *La convivencia escolar en las escuelas primarias de México*. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/la-convivencia-escolar-en-las-escuelas-primarias-de-mexico/>
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Jares, X. R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97-92.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia* (Vol. 228). Barcelona. Graó.
- Maturana, H. R. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, 19 - 97.
- Piaget, J. (1990). *La psicología de la inteligencia*. Critica, Barcelona.
- SEP. (2017). *Plan Nacional de Convivencia Escolar*. México, DF.
- SEP. (2018). *Aprendizajes Claves*. México: Trillas.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París.
- Union, C. D. (2009). *Constitucion Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: México.

## CAPÍTULO II

### LA INTERVENCIÓN SOCIOEMOCIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL

**Elva Pilar Lara Zaragoza**

*Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151 Toluca.*

#### **Resumen**

**E**l informe COVID-19, emitido por la CEPAL y la UNESCO en agosto de 2020, aborda el tema de la educación en tiempos de COVID y el impacto psicológico y socioemocional en la comunidad educativa. En México, la educación socioemocional se incluyó como un componente más del currículo obligatorio, ello implica que actualmente, se desarrollen acciones encaminadas a favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes, haciendo necesario dotar al docente de los elementos pedagógicos que permitan mejorar su intervención. El presente trabajo está basado en el paradigma cualitativo y el método de la investigación acción. Tiene como propósito principal, diseñar e implementar un proyecto de capacitación orientado a los docentes que atienden estudiantes con o sin discapacidad en los servicios de CAM y USAER del municipio de Ixtlahuaca en el Estado de México. La fase diagnóstica estuvo orientada a la identificación de las principales dificultades enfrentadas por el docente en el desarrollo y fortalecimiento de competencias socioemocionales en sus estudiantes y en determinar los mecanismos para solucionarlas. La elaboración del estado del arte permitió valorar la importancia de fortalecer los procesos de formación docente orientados a mejorar su intervención, y se reconoció, en varios de los estudios consultados, la necesidad de poner especial atención al bienestar socioemocional de los docentes como un elemento central de su intervención. La propuesta es desarrollar un curso-taller que proporcione a los docentes herramientas para mejorar su intervención, haciendo más accesible el aprendizaje socioemocional de los estudiantes atendidos en el nivel de educación especial.

Palabras clave: socioemocional, inclusión, interculturalidad

## Introducción

Es una realidad que las dinámicas educativas actualmente, se han visto afectadas significativamente por las condiciones derivadas de la pandemia por el virus SARS-COV2.

Actualmente, los docentes deben incluir dentro de sus actividades de aprendizaje, aspectos que contribuyan al fortalecimiento y desarrollo de habilidades socioemocionales, como la resiliencia y la colaboración, en los estudiantes con la finalidad de disminuir el impacto de las condiciones enfrentadas en este contexto.

El abordaje de las habilidades socioemocionales se estableció desde el programa de estudios Aprendizajes Clave para la Educación Básica como un elemento más que suma a la formación integral de los estudiantes.

Por supuesto, este abordaje implica la generación de espacios de capacitación, donde los docentes se apropien de las herramientas básicas para llevar a cabo su práctica.

Es así que se identificó que una de las principales problemáticas enfrentada por los profesionales participantes de este trabajo, estaba asociada con la implementación de las actividades propuestas en el programa de estudios Aprendizajes Clave para la Educación Básica y de algunos programas como el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) y a la realización de ajustes razonables para hacer accesibles estos aprendizajes para los estudiantes atendidos en los servicios de CAM y USAER<sup>1</sup>.

El trabajo está realizado bajo la perspectiva de la educación humanista, debido a que, está orientada a la formación integral de los estudiantes, a su plena realización

---

1 La Guía La guía técnico-operativa emitida por el Departamento de Educación Especial, en el Valle de Toluca, define al CAM, Centro de Atención Múltiple, como un servicio de Educación Especial que ofrece Educación Básica (Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria y Formación para la Vida y el Trabajo) en la modalidad escolarizada. Por su parte, define a la USAER como la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular en las escuelas de educación básica. La USAER es un servicio educativo especializado que promueve el ejercicio del derecho a una educación de calidad para todos los alumnos, mediante el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas; propiciando un trabajo colaborativo y corresponsable con maestros y personal de las escuelas de educación básica para el desarrollo de entornos accesibles.

como ser humano y al respeto de sus derechos. La educación humanista visualiza las necesidades individuales y busca darles respuesta, fomentando el potencial creativo de cada alumno en una sociedad caracterizada por la competencia y el conocimiento. (Chanto Espinoza, 2014).

En este proyecto se unen tres propuestas que son aplicadas al contexto de la educación especial y que van orientadas a lograr un propósito en común: la educación inclusiva, la educación intercultural y la educación socioemocional. Todas ellas buscan desarrollar aquellos valores y actitudes orientados a un verdadero aprecio por la diversidad y al respeto de los derechos de todos los estudiantes, contribuyendo al logro de los propósitos del enfoque humanista. (SEP, 2017).

El propósito es brindar un referente de las dificultades que enfrenta el docente de educación especial para llevar a cabo una intervención socioemocional y ofrecer alternativas para generar espacios de capacitación.

Como hará mención más adelante, los estudios orientados al desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes con alguna discapacidad son limitados, por lo cual este trabajo puede ser un aporte para futuras investigaciones.

Desarrollo.

A nivel internacional han surgido recomendaciones de diversas organizaciones que enfatizan la necesidad de brindar ambientes que propicien una formación integral de todos los estudiantes. El contexto de la pandemia acentuó aún más esta necesidad. En agosto de 2020, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) conjuntamente con la UNESCO emitieron el informe COVID-19, donde se reconoce el papel primordial que ocupa el aspecto socioemocional dentro de las tareas educativas. (CEPAL-UNESCO, 2020)

En el contexto nacional, en diciembre de 2020, la MEJOREDU emitió el documento, denominado “La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación”, con la intención de contribuir a la construcción de una nueva visión de la educación y sensibilizar sobre la necesidad de transitar hacia un

currículo contextualizado, flexible, socialmente justo, inclusivo e intercultural, donde se desarrollen de forma plena e integral las capacidades para pensar, sentir, actuar y relacionarse, y no únicamente la acumulación de conocimientos.

Bajo estos criterios se reconoce que, actualmente el sistema educativo nacional ha puesto en marcha algunas acciones que atiendan a ese propósito. El enfoque de derechos humanos en la educación, asegura una buena educación, con justicia social y al alcance de todas y todos los individuos y es una de las bases que sustenta el trabajo del nivel de educación especial. (MEJOREDU, 2020, pág.11)

Ahora bien, si nos enfocamos en el contexto de la educación especial, será necesario reconocer el enorme reto que enfrentan los docentes al favorecer el aprendizaje socioemocional accesible para estudiantes con discapacidad (intelectual, motriz, visual, auditiva) o con alguna otra condición que los coloque en situación de vulnerabilidad. Aunque no ha sido una tarea sencilla, se sigue trabajando en el diseño de alternativas para la construcción de ambientes más inclusivos y contribuir a la generación de conductas, actitudes y valores que permitan el aprecio de la diversidad en los espacios educativos.

El Modelo de Aprendizajes Clave para la Educación Básica, incluyó dentro del marco curricular obligatorio, el área de Educación Socioemocional y en los planes de estudios se organizan de manera gradual y sistemática las recomendaciones para su implementación en los niveles de educación básica. (SEP, 2017).

Este trabajo se desarrolló con 14 docentes de los servicios de CAM y USAER adscritos a la zona escolar No. 03, perteneciente al Departamento de Educación Especial en el Valle de Toluca.

La metodología empleada está basada en el paradigma cualitativo y el método de la investigación acción. Lewin (1946), citado por Colmenares (2008), concibió este tipo de investigación como aquella que es emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a

establecer cambios apropiados en la situación estudiada.

Cuando nos referimos a la Investigación Acción estamos haciendo alusión al paradigma Socio-Critico, el cual se enfoca en aspectos prácticos y observables. La ciencia crítica parte de la necesidad e interés de las personas para realizar sus propios planteamientos y reflexionar sobre ellos. (Orozco Alvarado, 2016).

Los planteamientos anteriores argumentan la necesidad de promover la participación activa de los profesionales para el análisis de las problemáticas y la búsqueda de alternativas para solucionarlas, es decir, el docente conoce y enfrenta las dificultades, pero también está en sus manos la oportunidad de encontrar una alternativa para atenderlas.

Ahora bien, será necesario remitirnos a los resultados de la fase diagnóstica, donde se identificó que un número importante de los profesionales de CAM y USAER que laboran en esta zona, enfrentan dificultades para llevar a cabo una intervención orientada al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en sus estudiantes.

La problemática antes mencionada, está asociada con aspectos como el perfil de los profesionales y sus procesos de formación inicial, donde se consideró que los conocimientos asociados con el área socioemocional fueron limitados y en el caso de los psicólogos ha ocasionado que la intervención se oriente a un enfoque clínico y no pedagógico.

A lo anterior, se suma el hecho de que, la asignatura de educación socioemocional es relativamente nueva en el plan de estudios y que el docente requiere de una capacitación continua para apropiarse de los elementos que le permitan llevar a cabo una adecuada intervención en el aula.

Otro aspecto importante es que, al área de educación socioemocional, no se le da el mismo nivel de importancia que a otras asignaturas, como español o matemáticas y el horario lectivo destinado para su abordaje también dificulta el desarrollo de un trabajo sistemático.

Con base en lo anterior, el objetivo principal de este trabajo es diseñar e implementar un proyecto de capacitación orientado a los docentes adscritos a la zona 03 de educación especial que permita disminuir las dificultades que enfrentan en su intervención socioemocional.

Y como objetivos específicos. Identificar las principales dificultades que enfrenta el docente de educación especial para llevar a cabo una intervención socioemocional que favorezca el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes.

Analizar los procesos de formación inicial, capacitación y actualización de los docentes de educación especial y su impacto en la intervención socioemocional que llevan a cabo con los estudiantes que atienden.

Revisar los documentos normativos, modelos teóricos y referentes curriculares actuales, que fundamentan la intervención socioemocional del docente en el nivel de educación especial.

Y finalmente, valorar el resultado de las acciones de capacitación orientadas al fortalecimiento de la intervención socioemocional del docente de educación especial y determinar su impacto en la generación de conductas, actitudes y valores para promover el aprecio por la diversidad en los espacios educativos de CAM y USAER.

En el apartado del estado del arte se analizaron diversos estudios orientados al fortalecimiento y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de educación básica, sin embargo, son menos frecuentes los estudios que abordan el desarrollo de estas habilidades en estudiantes con discapacidad. Tomando en cuenta la modalidad bajo la cual se desarrolla el trabajo y las necesidades específicas que se generan.

Como ejemplo se menciona el artículo de Salas (2020), titulado “El aprendizaje cooperativo como estrategia para el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de primaria”, este trabajo está desarrollado en el contexto de la educación básica de nuestro país, es un estudio del año 2020. Aunque el proyecto de intervención que desarrolla está orientado hacia el alumnado y no hacia los docentes, se identificaron

coincidencias en el enfoque de su trabajo y en las teorías que las sustentan.

La autora consideró el “constructivismo sociocultural” y “la teoría sociocultural” de Vygotsky y para la categoría de aprendizaje socioemocional, toma la teoría de la “motivación humana y la jerarquía de necesidades” de Maslow, “el modelo pentagonal de educación socioemocional” de Bisquerra y los planteamientos de “la psicología positiva” de Seligman. Al finalizar señala la necesidad de dar continuidad a investigaciones futuras centradas en la intervención del docente para el desarrollo socioemocional, además de la necesidad de generar ambientes cooperativos en el aula. (Salas Jurado, 2020).

En general, se identificó que los estudios consultados resaltaban la importancia de desarrollar las habilidades socioemocionales de la población estudiantil y el impacto positivo en el desempeño académico. De la necesidad de visualizar el factor de la formación profesional del docente como un aspecto primordial. Y de la urgencia de fortalecer las habilidades socioemocionales, de forma prioritaria, en el docente como un elemento de mejora para su intervención en el aula.

El apartado de marco teórico se encuentra en un cincuenta por ciento de avance y considera tres categorías principales, educación emocional, educación inclusiva, educación intercultural.

Sin embargo, la perspectiva teórica principal bajo la cual se fundamenta este proyecto es la teoría de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer, que ha sido difundida también por autores como Daniel Goleman y Rafael Bisquerra, por lo que estos autores forman parte del referente esencial de la categoría de educación emocional.

Por su parte, en la categoría de Educación inclusiva, se retoman autores como T. Booth & M. Ainscow, quienes sostienen que se debe trabajar en los entornos escolares para fomentar la práctica de valores inclusivos. Su propuesta está basada en un índice de inclusión, en donde se ofrece una guía que permitirá identificar las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los estudiantes, desde tres

dimensiones: las políticas, las prácticas y las culturas.

En la categoría de Educación intercultural se toma como referente a Gunther Dietz (2012) que señala que el abordaje de la interculturalidad en la escuela implica una educación en valores y actitudes; y perfeccionar las competencias éticas y cívicas indispensables para alcanzar una sociedad justa y pacífica a través del diálogo y la convivencia entre pueblos e individuos de culturas diferentes. Reconociendo que algunas de estas competencias son el conocimiento, la comprensión y el respeto hacia las distintas culturas que conforman la sociedad; la capacidad de comunicación e interacción con personas de diversas culturas y la creación de actitudes favorables a la diversidad de formas de vivir.

Esta propuesta continua en construcción, los datos proporcionados en este trabajo dan cuenta de los avances alcanzados hasta el momento, sin embargo, se sigue diseñando la propuesta de intervención que contempla la planeación e implementación de taller pedagógico dirigido a docentes, donde se analizarán aspectos teóricos y prácticos de la educación socioemocional y la realización de ajustes para dar respuesta a la población atendida por este nivel educativo.

## **Conclusiones**

La tarea de los docentes del nivel de educación especial, requiere del conocimiento y manejo de metodologías específicas que den respuesta a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes que atienden, por tanto, la dimensión socioemocional es un área que requiere fortalecerse. Para ello el profesor requiere, en primer lugar, sensibilizarse sobre la importancia del abordaje de esta dimensión como parte de la formación integral de sus estudiantes.

Cabe señalar que las dificultades enfrentadas por los profesionales de este nivel,

están asociadas a la falta de espacios de formación continua, donde se realice un trabajo en colaborativo para el diseño y ajuste de actividades que respondan a las necesidades reales de su contexto.

Actualmente los estudios que hacen referencia al aprendizaje socioemocional, están basados en estudiantes de niveles de educación básica regular, por lo cual, es necesario orientar los procesos de investigación hacia los centros pertenecientes al nivel de Educación Especial, ello permitirá, contar con mayores referentes y generar alternativas que hagan más accesible el aprendizaje socioemocional de los estudiantes con alguna discapacidad.

## Referencias

- Chanto Espinoza, C. L. (2014). *Humanismo Educativo en la sociedad del conocimiento*. Revista Nuevo Humanismo. Pp. 25-36.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *Informe COVID 19, CEPAL-UNESCO. La educación en tiempos de la pandemia de COVID 19*. ONU.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- Colmenares E., Ana Mercedes; Piñero M., Ma. Lourdes. (2008). *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. Laurus, vol. 14, núm. 27. pp. 96-114 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Departamento de Educación Especial, Valle de Toluca (2021, agosto). *Guía técnica operativa para la intervención de los Centros de Atención Múltiple*. Toluca, Estado de México, México.
- Dietz, Gunther. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. México. Fondo de Cultura Económica.
- MEJOREDU. (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Orozco Alvarado, J. C. (2016). *La Investigación Acción como herramienta para formación docente. Experiencia en la carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN- Managua, Nicaragua*. Revista Científica de FAREM-Esteli., 5-17.
- Salas Jurado, L. X. (2020). *El aprendizaje cooperativo como estrategia para el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de primaria*. Tesis de Maestría. Veracruz, México: Universidad Veracruzana.

- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tony, B., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



## CAPÍTULO III

### AUTOESTIMA EN ALUMNOS DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Flores Ruiz Ana Lilia**

*Facultad de Trabajo Social UJED*

**Orrante Reyes María del Carmen**

*Facultad de Trabajo Social UJED*

**González Moreno Imelda Aurora**

*Facultad de Trabajo Social UJED*

**Martínez Rodarte Felipe de Jesús**

*Facultad de Trabajo Social UJED*

**Garay Burciaga Ana Elda**

*Facultad de Trabajo Social UJED*

#### **Resumen**

La autoestima es “el juicio implícito que cada uno hace de su habilidad para enfrentar los desafíos de la vida” (Branden, s/f), en la adolescencia ese desafío puede representar un conflicto que se convierte en un factor que afecta a la propia autoestima, en la presente ponencia se describe el nivel de autoestima en estudiantes de tercer grado de educación secundaria; a través de la metodología cuantitativa se entrevistaron a 103 estudiantes de tercer grado de una escuela secundaria de la ciudad de Durango, cuyas edades oscilan entre los 14 y los 16 años. Entre los principales resultados se encuentra que el nivel de autoestima es regular de acuerdo al instrumento utilizado; entre las categorías que sobresalen están la autoestima física, la autoestima emocional, la autoestima intelectual/académica, la relación con los otros y la autoestima general. Con esta investigación puede concluirse que es importante el papel que tienen los padres y maestros de estos estudiantes para mejorar su autoconcepto y fortalecer las habilidades personales que le permitan enfrentar las dificultades de la vida personal, familiar y sobre todo escolar.

**Palabras clave.** Adolescencia. Autoestima.

## **Introducción**

Es bien sabido que los adolescentes pasan por una etapa difícil a consecuencia de su edad porque trae consigo cambios tanto físicos como psicológicos, por lo tanto, su educación, enseñanza, aprendizaje y su autoestima se verán afectados ante estos cambios y por el contexto en el que se desenvuelven (Portillo, 2011)

El propósito de esta ponencia es presentar los resultados de la investigación realizada con estudiantes de una escuela secundaria que permitieron acercarse a identificar su nivel de autoestima; para lo cual se aplicó una escala de tipo Likert que consta de 19 preguntas que se dividen en cinco categorías: física, general, competencia académico/intelectual, emocional y las relaciones con los otros.

Acercarse al estudio de la autoestima en los adolescentes, resulta fundamental para los docentes, pues si les muestran una clase rutinaria, los alumnos llegan a mostrar fatiga desinterés e incluso un desorden total dentro del aula; por otro lado, si los profesores se muestran estrictos, deprimentes y autoritarios el alumno solo recibirá la información, la procesará y actuará conforme al régimen impuesto por el docente, por lo tanto, para los profesores, y para los padres de familia, resulta trascendental reconocer la manera en que se forma el autoconcepto de los adolescentes.

## **Problema de estudio**

La autoestima puede tener un papel importante en cómo se siente respecto de sí mismo y, además, en qué tanto disfruta de las cosas o se preocupa por ellas. Para entender la autoestima, es útil separar el término en dos palabras. Analicemos primero la palabra estima, que significa que alguien o algo, es importante, especial o valioso. Y auto, que significa acerca de sí mismo. Por lo tanto, la autoestima, es cuánto se valora a sí mismo

y qué tan importante piensa que es. Es la forma en la que se ve cada uno y cómo se siente respecto de las cosas que puede hacer (Naranjo, 2007).

La autoestima juega un papel esencial en el desempeño de cualquier persona, ya que, si no se tiene un buen auto concepto, se llegará a manipular a otros, a tener problemas al interactuar con otras personas, desgano, frustración, desilusión y dificultades para integrarse al entorno en el que se desenvuelve, incluso, a depender de otros (op. Cit.).

Efectivamente, una baja autoestima, o algún aspecto de ella, que sea vulnerable, se convierte en un factor de riesgo para contar con bajos niveles en el auto concepto, en el ámbito académico, eso puede incidir de manera decisiva sobre las variables generales que influyen en la autoestima de los alumnos (García, 1998).

Es preciso comprender esa parte tan importante para entender al adolescente y crear todo lo necesario para que logre tener un aprendizaje significativo. Todos estos cambios y el contexto del alumno determinarán la relación con sus maestros y de la misma manera lo hará con su interés por las clases y su aprendizaje. De ahí que se busca responder al cuestionamiento: ¿Cuál es el nivel de autoestima que tienen los estudiantes de una escuela secundaria?

## **Objetivos**

General: Describir el grado de autoestima que tienen los estudiantes de una escuela secundaria.

Específicos:

§ Identificar el nivel de autoestima física de los estudiantes

§ Identificar el nivel de autoestima general de los estudiantes

§ Identificar el nivel de competencia académico/intelectual de los estudiantes

§ Identificar el nivel de autoestima emocional de los estudiantes

§ Identificar el nivel de autoestima en las relaciones con los otros de los estudiantes.

## Metodología

Se trata de una investigación cuantitativa, de alcance descriptivo y transversal, pues el propósito es describir las características o propiedades predominantes o seleccionadas para la investigación, en este caso el nivel de autoestima de los estudiantes participantes del estudio. Además, es transversal porque la toma de información se realizó en un solo momento.

El instrumento de García Gómez (1998) consta de 19 preguntas, que se distribuyen entre las cinco categorías, en seguida se describe cada una:

§ Autoestima física. Evalúa la apariencia física. En ella se indaga si se siente satisfecho consigo mismo. Si se considera guapo(a). Si le gustaría cambiar parte de su cuerpo. O si se considera atractivo (a).

§ Autoestima General. Es el autoconcepto General. En esta categoría se cuestiona si considera que hace muchas cosas mal. Si se siente satisfecho consigo mismo. Si los compañeros lo consideran torpe en los estudios. Si se siente fracasado en todo. O si olvida lo que aprende.

§ Autoestima de competencia intelectual/académica. En ella se indaga la autopercepción de su rendimiento académico y capacidades intelectuales. Si piensa que es listo (a). Si cree tener buen número de cualidades. O si es bueno (a) para las matemáticas y los cálculos.

§ Autoestima emocional. En ella se busca el autocontrol ante situaciones difíciles. Se le pregunta si se pone nervioso(a) cuando tiene examen. Si olvida lo que

aprende. O si se pone nervioso(a) cuando le pregunta el profesor.

§ Autoestima de relaciones con otros significativos. En ella se busca la percepción del alumno respecto a sus relaciones con los padres y con los profesores. Se les cuestiona si el profesor le llama la atención sin razón. Si sus padres están contentos con sus notas. Y si sus padres le exigen en sus estudios.

## **Discusión de resultados**

De acuerdo con Virginia Satir (2002) la autoestima puede ser definida como actitud, sentimiento o imagen todos ellos manifestados en la conducta, además, comenta la autora, todas las personas tienen un sentimiento de valía, ya sea positivo o negativo; define la autoestima como la “capacidad de valorar el yo y tratarnos con dignidad, amor y realidad” (pág. 35).

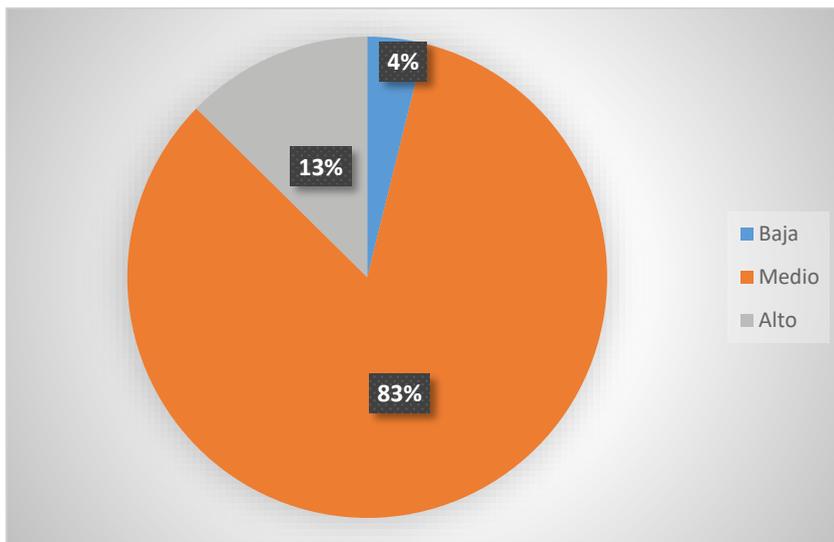
Rosenberg (citado por Atienza y Balaguer, 2000), por su parte propone conocer la autoestima de las personas de forma holística, con ítems que reflejan sentimientos generales sobre el self, esto resulta particularmente importante, pues al tratarse de adolescentes los participantes del estudio, no puede solamente acercarse a preguntarles acerca de sus propias habilidades y sentimientos, pues pueden ser relativos debido a las crisis por las que atraviesan. En ese sentido en este estudio se incorporaron distintas categorías que permiten explorar y después describir la autoestima de los adolescentes.

La primera categoría es autoestima física, ésta incluye aspectos relacionados con considerarse guapo/a, si cree que es un buen tipo, si le gustaría cambiar algo de su cuerpo y si se considera atractivo/a.

Ante estas cuestiones, puede observarse en la figura 1, que los participantes en su mayoría tienen autoestima física en nivel medio con un porcentaje de 83% le siguen quienes tienen autoestima alta con el 13% y al final están quienes mencionan tener

autoestima baja con el 4%:

Figura 1. Gráfica de resultados de la Categoría Autoestima Física



Elaboración propia

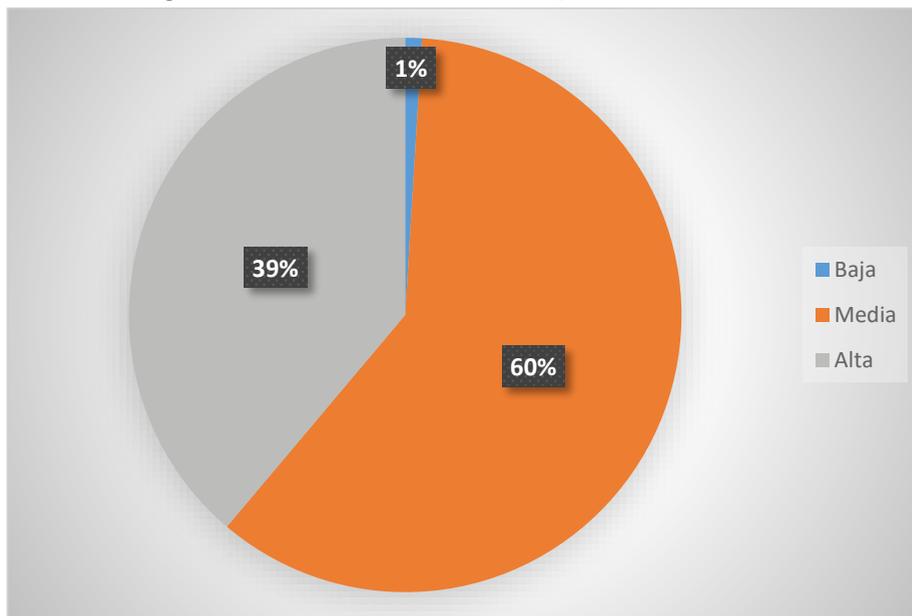
La segunda categoría de esta variable es la autoestima general, en ella se les pregunta a los participantes acerca de la percepción que tienen de sí mismos, en términos generales, si se sienten globalmente satisfechos consigo mismo, si piensan que son un fracasado/a en todo, los compañeros piensan que es torpe para los estudios, normalmente olvida lo que aprende, cree que hace muchas cosas mal.

Aun y cuando en esta categoría se pueden involucrar aspectos externos del ámbito escolar, lo cierto es que, en las escuelas los estudiantes manifiestan cuando su autoestima general es baja, al no hacer tareas, no querer asistir a sus clases o ser agresivo con sus maestros y compañeros.

Podemos observar en la figura 2, que el 60% de los estudiantes presentan una

autoestima media, el 39% se encuentra con una autoestima alta y solo el 1% tiene autoestima baja.

Figura 2. Gráfica Resultados de la Categoría Autoestima General



Elaboración propia

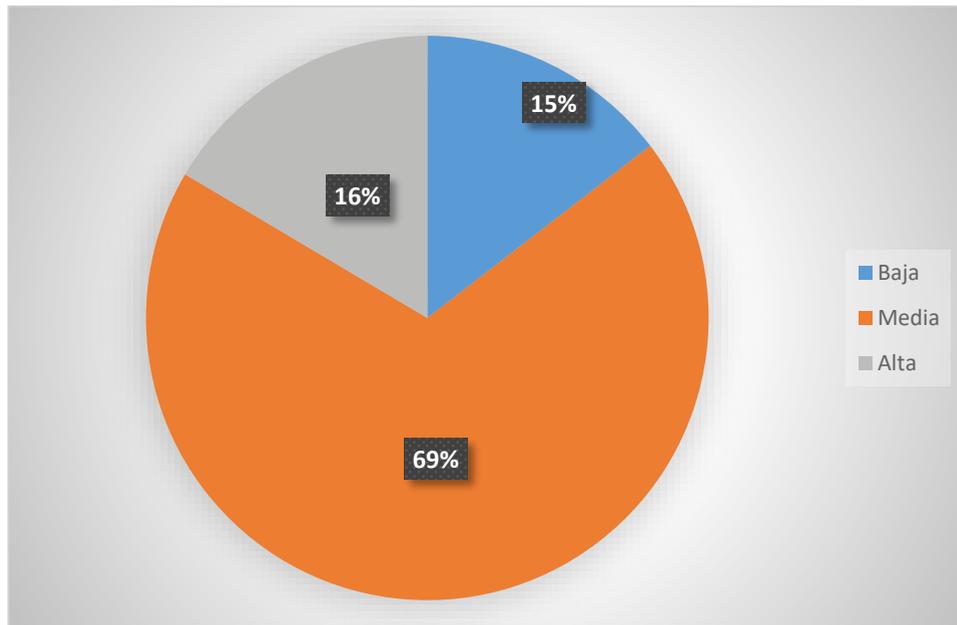
La tercera categoría es autoestima de competencia intelectual/académica aquí las cuestiones a preguntar son si piensa que es un chico listo/a, cree que tiene un buen número de cualidades, se considera bueno/a para las matemáticas y los cálculos.

El 69% de los encuestados manifiesta una autoestima media, el 16% una autoestima alta y el 15% una autoestima baja, la siguiente figura muestra estos resultados.

Cabe señalar, que esta corresponde directamente con aspectos escolares, lo cual implica una mayor importancia, pues se construye a partir de aquello que los profesores pueden o no expresar durante las clases, al evaluar los trabajos de los estudiantes, o al realizar la retroalimentación de las actividades que desarrollan, por lo cual, es imperante

que se conozca el nivel de autoestima de los estudiantes y cómo se afecta a partir de la interacción con los maestros.

Figura 3. Gráfica Resultados de la Categoría Autoestima de Competencia Intelectual/Académica



Elaboración propia

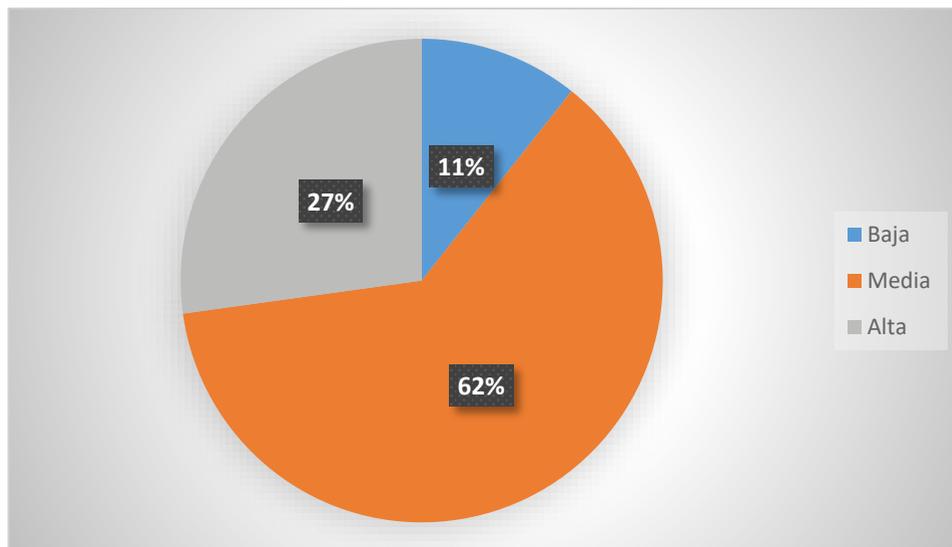
La cuarta categoría de esta variable es autoestima emocional aquí se evaluó en los estudiantes preguntas como: si se pone nervioso al contestar un examen o si se pone nervioso cuando el profesor le pregunta en la clase sobre el tema que están viendo.

La figura 4 nos expresa que el 62% de los estudiantes tiene una autoestima media, el 27% una autoestima alta y el 11% maneja una autoestima baja.

Al igual que la categoría anterior, ésta también está directamente relacionada con las actividades escolares, en ella podemos revisar cómo una baja autoestima puede afectar la participación de los estudiantes, pues al sentirse nervioso ante el maestro evita hablar

o participar para no sentirse evidenciado ante sus compañeros y su maestro.

Figura 4. Gráfica Resultados de la Autoestima Emocional



Elaboración propia

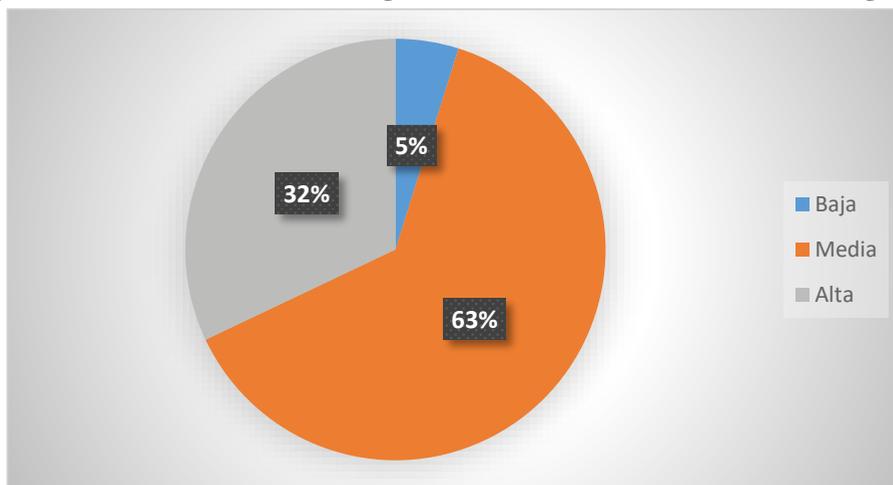
La quinta categoría de esta variable es relaciones con otros significativos, aquí se revela la relación que tiene el alumno con sus profesores o sus padres, las preguntas están direccionadas en saber si a menudo el profesor le llama la atención sin razón, si sus padres están contentos con sus notas, si sus padres le exigen demasiado en los estudios. Cabe señalar que las emociones forman parte de la autoestima, pues al no tener un buen concepto de sí mismo, las cuestiones emocionales se alteran, sobre todo hacia aspectos negativos de sí mismo.

Satir (2002) sostiene que aquellas personas que tienen baja autoestima, esperan de los otros: maltrato, engaño, desprecio, que los lleva a convertirse en víctimas de

agresiones por compañeros, maestros, padres, pues “baja la guardia y permite que lo demás suceda” (pág. 36).

En esta categoría se puede observar que el 63% de los alumnos manifiesta una autoestima media, el 32% una autoestima alta y el 5% una autoestima baja, la siguiente figura presenta los resultados de la categoría:

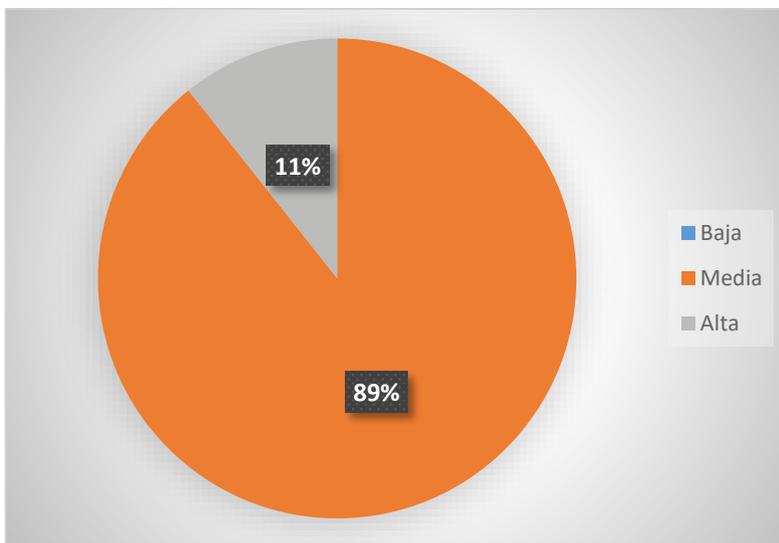
Figura 5. Gráfica Resultados de la Categoría Autoestima de Relaciones con Otros Significativos



Elaboración propia

Para cumplir con el objetivo general, a partir de los resultados de cada una de las categorías, se obtiene el nivel de autoestima de los participantes, mismo que muestra que el 69% de los estudiantes tiene una autoestima media y el 11% cuenta con una autoestima alta, los resultados son presentados en la siguiente figura:

Figura 6. Gráfica Resultados del Nivel de Autoestima



Elaboración propia

La autoestima forma parte importante del desarrollo de la personalidad de un individuo, por lo tanto, es un factor determinante en la forma de comportarse de los adolescentes; en esta investigación se pudo observar que los participantes en general muestran un buen nivel de autoestima, sin embargo, al analizar cada categoría, puede demostrarse que las categorías intelectual y emocional son las que más dificultades presentan, esto llama la atención, porque son las que tienen que ver con su aprendizaje significativo, y entonces se encuentran adolescentes que no se sienten “buenos” para la escuela o para las actividades escolares y académicas.

Por el contrario, las que presentan mejores niveles de valoración son la autoestima general y las que tienen que ver con las relaciones significativas, es decir con sus padres y maestros. Al repensar en estas categorías surgen nuevos posicionamientos, es decir, si los padres y maestros se sienten satisfechos con el desempeño académico de los alumnos, entonces eso lleva a que ya no se esfuercen por conseguir un mejor desempeño escolar.

La categoría que al parecer no causa dificultad entre los estudiantes participantes, es la

autoestima en general, misma que se encuentra en niveles medio y alto.

## **Conclusión**

Puede concluirse resaltando la importancia del papel que tienen los padres y maestros de los estudiantes, para mejorar el autoconcepto y fortalecer las habilidades personales, que le permitan enfrentar las dificultades de la vida personal, familiar y sobre todo escolar.

Para construir la autoestima de los adolescentes, es importante considerar su relación con personas significativas de su vida, como sus padres y maestros, además de los éxitos y fracasos en su vida familiar, social y escolar (Díaz-Aguado citado por Gómez, 1998).

Para finalizar se puede retomar lo mencionado por Satir (2002 pág. 41) “por fortuna, es posible elevar la autoestima de un individuo, sin importar su edad o condición. Debido a que el sentimiento de baja valía fue aprendido, es factible desaprenderlo e integrar un nuevo conocimiento en su lugar”, y ese es el papel que deben jugar, padres y maestros, en la búsqueda de una formación completa de estos adolescentes.

## Referencias

- Atienza, F. L., Moreno, Y., y Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*. Vol. XXII (1S2), 29S42.
- Branden, N. (s/f). Como mejorar tú autoestima. En línea, Disponible en: [www.ttmbib.org/documentos/Branden-Autoestima.pdf](http://www.ttmbib.org/documentos/Branden-Autoestima.pdf)
- García Gómez A. (1998). Programa para la mejora de las habilidades sociales y la autoestima. Premios Joaquín Sama a la Innovación Educativa. Junta de Extremadura.
- Naranjo Pereira, María Luisa (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7(3) ,0. [Fecha de Consulta 16 de agosto de 2019]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770311>
- Portillo, N. (2011) Los adolescentes de la escuela secundaria: contexto rural, urbano y urbano marginado. Primer congreso internacional de educación. En línea, disponible en: [http://cie.uach.mx/cd/docs/area\\_05/a5p30.pdf](http://cie.uach.mx/cd/docs/area_05/a5p30.pdf)
- Satir, V. (2002) Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar. Editorial Pax. 2ª edición.



## CAPÍTULO IV

### LA SALUD MENTAL Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN DURANGO, LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

**Cejas-Leyva, Luz María**

Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Comunicación Humana  
Universidad Juárez del Estado de Durango

**Soto-Rivera, Jesús Abraham**

Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana  
Universidad Juárez del Estado de Durango

**Lara-Esqueda, Agustín**

Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Comunicación Humana  
Universidad Juárez del Estado de Durango

**Resumen:** derivado de lo observado en diversas investigaciones, se puede señalar la mejora de la convivencia escolar a través del desarrollo de habilidades sociales y emocionales, que promuevan ambientes de relación y de convivencia favorables para la enseñanza y el aprendizaje, en las escuelas de educación básica de México (Ochoa y salinas, 2019). El Objetivo de esta investigación es precisar los resultados del encomio efectuado por los alumnos de educación primaria y secundaria sobre el Programa Nacional de Convivencia Escolar, en el estado de Durango, Dgo., México, aplicado en el ciclo escolar 2020-2021, para lo cual se emplearon los cuestionarios Generalizad Ansietad Discordar (GAD7) y Paciente Meath Meath (PHQ9). Metodología: El estudio fue no experimental, transeccional y descriptivo, en un universo de trabajo de 410 000 alumnos de educación primaria y secundaria, para lo que se consideró 95% de confiabilidad en una muestra estadísticamente significativa de 5373 participantes. Resultados: Se observó que un 62% de los alumnos ponderaron positivamente el clima vivido en sus escuelas, en lo que respecta a habilidades sociales el 61% enfatiza que en este ciclo escolar, la familia estuvo más cerca que en el ciclo anterior, el 50% refieren que casi todos los días tuvieron alguien que los apoyara y disfrutaron de buen ánimo, el 47% nunca sintió miedo de que algo terrible pudiera pasar y del 77% al 43% nunca se han sentido afectados por pensamientos negativos que afecten su estado emocional.

**Palabras clave:** alumnos, convivencia, salud mental

## Introducción

Derivado de lo observado en diversas investigaciones, se puede señalar la mejora de la convivencia escolar a través del desarrollo de habilidades sociales y emocionales, que promuevan ambientes de relación y de convivencia favorables para la enseñanza y el aprendizaje, en las escuelas de educación básica de México (Ochoa y salinas, 2019).

Debido a lo anterior surge la inquietud de evaluar los diferentes aspectos del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) y su impacto en la salud mental de las y los alumnos de educación primaria y secundaria del Estado de Durango, Durango (México). Programa aplicado durante varios ciclos escolares; el cual en el período 2020-2021 se distinguió por la educación en línea, debido al confinamiento causado por el COVID-19.

De acuerdo con la SEP (2018), El PNCE es una iniciativa que el gobierno federal emprendió por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para impulsar ambientes de relación y de convivencia favorables para la enseñanza y el aprendizaje, en las escuelas de educación básica. Este programa forma parte de la política nacional para una escuela libre de acoso, la cual propone una estrategia formativa y preventiva para el fortalecimiento personal de los alumnos en los siguientes aspectos:

- El desarrollo de habilidades sociales y emocionales.
- La expresión y manejo de las emociones de manera respetuosa.
- La resolución de conflictos mediante el diálogo y la búsqueda de acuerdos.
- Acompañar a directivos, colectivos docentes y familias, mediante materiales audiovisuales como tutoriales y videos animados.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF- (2010) asevera que la calidad de la educación se expresa en entornos de aprendizaje que respeten las diferencias sociales y sexuales, que sean saludables, seguros y protectores y de esta

manera permitan el desarrollo óptimo de las capacidades de niños, niñas y adolescentes.

A su vez López (2015) refiere que la existencia de un buen clima afectivo y emocional en la escuela y en el aula es una condición fundamental para que las y los alumnos aprendan y participen plenamente en la clase. De la misma manera indica, de acuerdo con investigaciones realizadas; que cuando las y los estudiantes de educación básica, se sienten cómodos para expresar sus puntos de vista frente sus compañeros, esto se refleja en un buen clima comunicacional en el espacio escolar, en el que tanto las y los alumnos participan por igual.

En este mismo sentido los programas que contribuyen al desarrollo de habilidades socioafectivas, ayudan a la mejora en la disposición del contexto escolar para el aprendizaje, para el apego a la escuela y a la consecuente actitud disciplinada, a la actitud y habilidad de aprender, al rendimiento académico, a la salud mental y al autocuidado y desde luego a las habilidades socioemocionales y ciudadanas (SEP, 2017).

Por consiguiente, como lo plantea La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE- (2016) las habilidades sociales y emocionales han demostrado tener influencia sobre numerosas mediciones de logros sociales, incluyendo una mejor salud, un mejor bienestar subjetivo y menores posibilidades de tener problemas de conducta y dan a las, niñas, niños y adolescentes la capacidad de tener éxito dentro y fuera de la escuela.

Sin embargo, como lo reporta la coordinación de comunicación social del senado de la república (2019) de acuerdo con estudio realizado por la OCDE en el año 2011, en el contexto educativo mexicano; el 25.3% de los alumnos de educación primaria ha recibido insultos o amenazas por parte de sus compañeros, 16.7% ha sido golpeado, el 44.7% ha vivido algún episodio de violencia y aún más en este estudio realizado en 24 países, se situó a nuestro país en el primer lugar internacional en acoso escolar en la educación secundaria.

Por lo que el impacto de trabajar en la formación socio afectiva es significativo para el fortalecimiento personal, la mejora del aprendizaje, así como de la convivencia en la

escuela y en los ámbitos familiar y social (Mena, Romagnoli y Valdés, 2009).

El enfoque formativo considera la participación de los procesos afectivos y motivacionales, además de contribuir a la mejora del aprendizaje para adaptar o ajustar las estrategias, actividades o planificaciones pedagógicas en función de las necesidades de los alumnos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Moral y Ovejero (2014) afirman que estas habilidades repercuten en el fortalecimiento de la autoestima, la autorregulación del comportamiento y el rendimiento académico, porque pueden reducir actitudes negativas y favorecer el manejo del estrés y prevenir conductas de riesgo, al fortalecer la capacidad de niñas, niños y adolescentes para tomar decisiones reflexivas y asertivas y respetar las normas sociales, tanto en la infancia como en la vida adulta. Por otra parte, la falta de estas habilidades ha sido relacionada con trastornos de ansiedad, trastornos del estado de ánimo, abuso de sustancias, bajo rendimiento académico, inhabilidad social, que en la infancia está asociada con la inadaptación personal, social y escolar tanto actual como futura (Bolaños y Stuart, 2019).

Para concluir este apartado se presenta el objetivo guía de este trabajo de investigación, en relación a la ponderación que los alumnos de educación primaria y secundaria realizan sobre el PNCE, en el estado de Durango, aplicado en el ciclo escolar 2020-2021, durante el periodo de confinamiento causado por el COVID-19.

## **Objetivo**

Precisar los resultados de la ponderación efectuada por los alumnos de educación primaria y secundaria sobre el Programa Nacional de Convivencia Escolar, en el estado de Durango, aplicado en el ciclo escolar 2020-2021, periodo distinguido por la educación en línea, debido al confinamiento causado por el COVID-19.

## **Materiales y métodos**

La Implementación de los cuestionarios GAD7 y PHQ9 dirigidos a alumnos de educación primaria y secundaria, del Estado de Durango, se efectuó mediante hipervínculos (URL), vía Smartphone, tabletas o computadoras, con la convocatoria del Programa Nacional de Convivencia Escolar, bajo el acuerdo de colaboración con una consultoría para el manejo de bases de datos y la emisión de links URL de encuestas online, garantizando la protección de datos personales en manos de terceros de los 5373 alumnos de educación primaria y secundaria que participaron.

Para realizar esta ponderación se tomaron los valores de las medidas de tendencia central aplicadas, que permitieron describir los resultados más notables de cada una de las secciones que conforman el sondeo efectuado y a su vez con estos datos también se pudieron establecer algunas correlaciones entre ellos.

El estudio que se efectuó es de tipo no experimental, transeccional y descriptivo, ya que se recolectaron datos en un solo momento con el propósito de describir el comportamiento de las variables. Para el desarrollo de la investigación se consideró la selección de una muestra probabilística seleccionada aleatoriamente a partir de una población de 410 000 alumnos de primaria y secundaria del estado de Durango, Dgo. México; con un nivel de confianza de 95 % y un margen de error de 5 %. La muestra quedó constituida por 5373 participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Los criterios elegidos para seleccionar a la muestra fueron los siguientes (Arias, Villasís y Miranda, 2016):

### **Inclusión**

Alumnos que cursaban la primaria y la secundaria.

Pertenecer a escuelas del estado de Durango.

Niños cuyos padres estuvieran de acuerdo con la evaluación.

### **Exclusión**

Fuera del rango definido.

Indisposición para realizar la prueba.

### **Eliminación**

Alumnos cuyos padres no autorizaron la participación en el estudio.

Evaluación incompleta.

### **Resultados**

A continuación, se presentan los resultados arrojados con la aplicación de los cuestionarios GAD7 y PHQ9 a 5373 alumnos del estado de Durango con la finalidad de evaluar los diferentes aspectos del Programa Nacional de Convivencia Escolar, aplicado en el ciclo escolar 2020-2021, periodo caracterizado por la educación en línea, debido al confinamiento causado por el COVID-19.

Para presentar las deducciones derivadas del análisis estadístico, se tomaron en cuenta los valores de las medidas de tendencia central aplicadas, con la finalidad de describir los resultados más notables de cada una de las secciones que conforman el sondeo efectuado; para lo cual se elaboraron tablas con los datos más significativos.

**Tabla 1:***Clima en las escuelas*

Ítem	Valores*			
	S	MV	PV	N
Cuando hay una emergencia, ¿hay alguien para ayudarme?	62%			1%
¿La escuela está muy ordenado y limpia?		42%		
¿Se puede confiar en la mayoría de la gente de esta escuela?				3%
¿A los estudiantes de esta escuela, les interesa aprender?	40%	40%		1%
¿Los estudiantes de todas las razas y grupos étnicos son respetados?	51%			1%
¿Mi clase tiene un aspecto muy agradable?	51%			1%
¿La gente de esta escuela se cuida uno al otro, mi escuela es un lugar muy seguro?	44%			2%
¿Los profesores de esta escuela son agradables con los estudiantes?		54%		
¿Hago mi tarea?	56%			0%
¿Cuándo los estudiantes rompen las reglas son tratados justamente?	43%			2%
¿Los profesores me dicen cuando hago un buen trabajo?	57%			1%
¿Los profesores hacen un buen trabajo, sancionando a los agresores?	44%			2%
¿Me siento cómodo hablando con mis profesores de mis problemas?			38%	

*Valores*

- S:** Siempre  
**MV:** Muchas veces  
**PV:** Pocas veces  
**N:** Nunca

**Fuente:** elaboración propia

**Sección: Clima en las escuelas**

Una de las cualidades evaluadas en esta investigación, es el del clima en las escuelas, aspecto en el que se obtuvieron conclusiones importantes sobre las condiciones y las conductas vividas durante la aplicación del PNCE.

El 62% de los alumnos ponderaron positivamente el clima vivido en sus escuelas;

puntuando con valores cercanos a la media o por encima de la media el 85% de los ítems, de los cuales sobresale el contar con alguien que pueda ayudarlos cuando se presenta una emergencia. A la vez que, en sus instituciones educativas se respeta al alumnado sin distinción de raza o grupo étnico al que pertenece, sancionando a quienes comenten alguna agresión. Los profesores son agradables con ellos, lo que permite que se realicen las tareas escolares en un 100%, que simultáneamente, son reconocidas cuando están bien realizadas.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que un porcentaje considerable de los alumnos (55%), pocas veces o nunca se sienten cómodos hablando con sus profesores de sus problemas y un 3% de esta población nunca ha podido confiar en la mayoría de la gente de la escuela.

**Tabla 2:**

*Habilidades sociales*

Ítem	Valores*			
	S	MV	PV	N
En este ciclo escolar me gustaron mis emociones comparado con el ciclo anterior.			41%	
En este ciclo escolar me gustó mi convivencia comparada con el ciclo anterior.			35%	
En este ciclo escolar me gustaron mis reglas y acuerdos comparado con el ciclo anterior.			40%	
En este ciclo escolar mi forma de resolver los conflictos, me gustaron comparado con el ciclo anterior.		32%	33%	
En este ciclo escolar mi familia estuvo más cerca, que el ciclo anterior.	61%			3%

*Valores*

- S:** Siempre
- MV:** Muchas veces
- PV:** Pocas veces
- N:** Nunca

Fuente: elaboración propia

**Sección: Habilidades sociales**

En esta sección de los instrumentos aplicados se valoró el manejo de las habilidades sociales durante este ciclo escolar (2020-2021), periodo en el que se aplicó “El Programa Nacional de Convivencia Escolar” durante el confinamiento por el COVID-19, habilidades que se evaluaron en comparación con el ciclo anterior.

Con una ponderación del 61%, en el valor de la escala aplicada, denominado “siempre”, se enfatiza que, en este ciclo escolar, la familia estuvo más cerca que en el ciclo anterior. Aunado a esto, con un valor no tan representativo numéricamente pero significativo; un 32% de los alumnos encuestados, considera que muchas veces les gustó la manera en que resolvieron los problemas, sin embargo y con un porcentaje muy similar de alumnos (33%), considera que esto sucedió pocas veces.

Como resultado del procesamiento estadístico se obtuvieron considerables diferencias en relación a la visión de los encuestados, en cuanto a la percepción del manejo de algunos aspectos de estas habilidades en la población encuestada, en comparación con los datos descritos en el párrafo anterior.

En estos se observa, con porcentajes cercanos a la media (41%), que pocas veces les gustaron sus emociones, con un 40% que pocas veces les gustaron las reglas y los acuerdos y con un 35% que pocas veces les gustó la convivencia.

**Tabla 3:**

*La nueva normalidad*

Ítem	Valores*			
	CTD	MMD	VD	N
¿La convivencia en tu casa es buena, en tiempos de pandemia?	64%			
¿La convivencia virtual con tus compañeros es buena, en tiempos de pandemia?			36%	
¿Hubo alguien que te apoyara, en tiempos de pandemia?	55%			
¿Te sentiste triste, en tiempos de pandemia?			46%	
¿Te sentiste solo, en tiempos de pandemia?	52%			
¿Te gustan las clases virtuales, sin ver a tus maestros y compañeros?	54%			
¿En la pantalla te sientes escuchado o vistos?	32%		32%	
¿Tienes buen ánimo en la cuarentena?	40%			

*Valores*

**CTD:** Casi todos los días

**MMD:** Más de la mitad de los días

**VD:** Varios días

**N:** Nunca

**Fuente:** elaboración propia

## **La nueva normalidad**

En esta indagatoria se dedicó un apartado a investigar las condiciones en que los alumnos convivieron y se sintieron, al tomar clases en línea debido al confinamiento ocasionado por el COVID-19.

Con valores que se ubican alrededor del 50% queda expresado, que casi todos los días los alumnos tuvieron alguien que los apoyara y disfrutaron de buen ánimo. Más aun, se revela con el mayor porcentaje obtenido en esta sub escala (64%), que casi todos los días la convivencia en casa ha sido buena.

A propósito de las clases en línea, casi todos los días o al menos, varios días a la semana, les gustó esta modalidad educativa, se sintieron escuchados o vistos y la convivencia virtual con sus compañeros fue buena.

No obstante, con porcentajes por encima de la media, casi todos los días los alumnos se sintieron tristes y solos. Por lo que, aunque, se presentaron condiciones favorables tanto en el hogar, como en los recursos utilizados para brindar educación en línea, fue inevitable que durante el periodo de aislamiento las niñas, niños y los adolescentes experimentaran emociones como la tristeza y la soledad.

**Tabla 4:**

*Salud mental I GAD-7*

Ítem	Valores*			
	CDT	MMD	VD	N
Durante las últimas 2 semanas, ¿con qué frecuencia siente malestar por estar preocupado y no lo puede controlar?			43%	
Durante las últimas 2 semanas, ¿con qué frecuencia siente malestar por preocuparse por demasiadas cosas a la vez?			38%	
Durante las últimas 2 semanas, ¿con qué frecuencia ha sentido molestias por: ¿Dificultad para relajarse?			48%	
Durante las últimas 2 semanas, ¿con qué frecuencia puede usted relajarse?	14%	13%	37%	35%
Durante las últimas 2 semanas, ¿con qué frecuencia se siente inquieto o ansioso que le es difícil permanecer sentado?			35%	
Durante las últimas 2 semanas, ¿con qué frecuencia se pone irritable fácilmente?			38%	
Durante las últimas 2 semanas, ¿con qué frecuencia siente miedo de que algo terrible pueda pasar?				47%

*Valores*

**CTD:** Casi todos los días

**MMD:** Más de la mitad de los días

**VD:** Varios días

**N:** Nunca

**Fuente:** elaboración propia

## Salud mental I GAD-7

A propósito del bienestar emocional de las niñas, niños y adolescentes durante la pandemia por COVID-19, de acuerdo con los resultados obtenidos en el GAD-7 y en el marco del Programa Nacional de Convivencia Escolar, un 47% de esta población nunca sintió miedo de que algo terrible pudiera pasar.

No obstante, la facilidad para relajarse cuando sintieron molestias precisamente por dificultades para alcanzar estados de baja tensión, por los malestares ocasionados al no poder controlar su preocupación por demasiadas cosas a la vez, al sentirse inquietos o ansiosos, tanto que les impedía permanecer sentados, lo que les ocasionaba irritación, todo esto, durante varios días a la semana, se pudo observar solo, en una tercera parte de los encuestados, casi todos los días o más de la mitad de los días. Análogamente un

37% lo logró varios días a la semana y el tercio restante de encuestados nunca lo logró.

**Tabla 5:**

*GAD-7 Resultados*

Ítem	Valores*			
	Mi	L	Mo	S
Resultados	31%	35%	21%	13%

**Fuente:** elaboración propia

*Valores*

**Mi:** Mínima

**L:** Leve

**Mo:** Moderada

**S:** Severa

## **GAD-7 Resultados**

Al tiempo que un 47% de que las niñas, niños y adolescentes nunca sintió miedo de que algo terrible pudiera pasar y a su vez un 37 % no logró relajarse ante las molestias causadas por las incomodidades ocasionados al no poder controlar su preocupación por demasiadas cosas a la vez, al sentirse inquietos o ansiosos, tanto que les impedía permanecer sentados, lo que les ocasionaba irritación, todo esto, durante varios días a la semana, es importante mencionar que los efectos de lo anterior es mínima o leve en el 66% de esta población.

**Tabla 6:**

*Salud mental II PHQ9*

Ítem	Valores*			
	CTD	MMD	VD	N
Durante las últimas 2 semanas, ¿qué tan seguido le han afectado el siguiente problema?: Poco interés o placer en hacer cosas			45%	29%
Durante las últimas 2 semanas, ¿qué tan seguido le han afectado el siguiente problema?: Se ha sentido decaído(a), deprimido(a) o sin esperanzas	14%	11%	37%	39%
Durante las últimas 2 semanas, ¿qué tan seguido le han afectado el siguiente problema?: Dificultad para quedarse o permanecer dormido(a), o ha dormido demasiado			31%	43%
Durante las últimas 2 semanas, ¿qué tan seguido le han afectado el siguiente problema?: Se ha sentido cansado(a) o con poca energía	13%	12%	38%	37%
Durante las últimas 2 semanas, ¿qué tan seguido le han afectado el siguiente problema?: Con poco apetito o ha comido en exceso			30%	46%
Durante las últimas 2 semanas, ¿qué tan seguido le han afectado el siguiente problema?: Se ha sentido mal con usted mismo(a) – o que es un fracaso o que ha quedado mal con usted mismo(a) o con su familia			32%	47%
Durante las últimas 2 semanas, ¿qué tan seguido le han afectado el siguiente problema?: Ha tenido dificultad para concentrarse en ciertas actividades, tales como leer el periódico o ver la televisión	12%	13%	38%	36%
Durante las últimas 2 semanas, ¿qué tan seguido le han afectado el siguiente problema?: ¿Se ha movido o hablado tan lento que otras personas podrían haberlo notado? o lo contrario – muy inquieto(a) o agitado(a) que ha estado moviéndose mucho más de lo normal			26%	60%
Durante las últimas 2 semanas, ¿qué tan seguido le han afectado el siguiente problema?: Pensamientos de que estaría mejor muerto(a) o de lastimarse de alguna manera			13%	77%

*Valores*

**CTD:** Casi todos los días

**MMD:** Más de la mitad de los días

**VD:** Varios días

**N:** Nunca

**Fuente:** elaboración propia

## Salud mental II PHQ9

Entre los factores que influyen en la salud mental, en este caso de las niñas, niños y adolescentes, se encuentran las repercusiones que los problemas a los que se enfrentan, tienen en su estado emocional. Consecuencias valoradas por medio del PHQ9.

Sobre el particular, en este periodo y bajo el Programa Nacional de Convivencia Escolar, porcentajes considerables de la población participante (que van del 77%, al

43%), nunca se han sentido afectados por pensamientos como:

- Que estaría mejor muerta (o) o de lastimarse de alguna manera.
- Que se han movido tan lento o estado tan inquietos o agitados, que otras personas podrían haberlo notado.
- Que se han sentido mal con ellos mismos, que se sintieron fracasados o que ha quedado mal con ellos mismos o con su familia.
- Con poco apetito o comieron en exceso.
- Con dificultad para quedarse o permanecer dormido o durmieron demasiado.

Aun así, varios días a la semana el 45% sintió poco interés o placer en hacer cosas y dos terceras partes de los encuestados casi todos los días, más de la mitad de los días o varios días:

- Se ha sentido decaídos, deprimidos o sin esperanzas.
- Se ha sentido cansados o con poca energía.
- Ha tenido dificultad para concentrarse en ciertas actividades, tales como leer el periódico o ver la televisión

**Tabla 7:**

*PHQ9 Resultados*

Ítem	Valores*				
	Mi	L	Mo	MS	S
Resultados	40%	28%	16%	10%	6%

**Fuente:** elaboración propia

*Valores*

**Mi:** Mínima

**L:** Leve

**Mo:** Moderada

**MS:** Moderadamente severa

**S:** Severa

## PHQ9 Resultados

Al mismo tiempo que porcentajes considerables de la población participante (que

van del 77%, al 43%), nunca se han sentido afectados por pensamientos negativos (en relación con ellos mismos y con su familia) que afecten su estado emocional, alrededor de un 60% de los mismos sintió poco interés o placer en hacer algunas cosas debido al cansancio, la depresión, la desesperanza, por estar cansado o con falta de energía, lo que ocasionó desinterés en actividades, tales como leer el periódico o ver la televisión, casi todos los días, más de la mitad de los días, o varios días a la semana. En tanto el 68% considera que los efectos de lo anterior han sido leves o moderados.

## **Discusión**

Los alumnos consultados en cuanto a la experiencia vivida en El Programa Nacional de Convivencia Escolar durante el ciclo escolar 2020-2021, en tiempos de confinamiento por el COVID-19; consideran que el clima de trabajo vivido potencia el trato respetuoso, la ayuda mutua y el aprendizaje, sin embargo, evitan hablar de situaciones personales.

Por otra parte, en este período, a propósito del desarrollo de las habilidades sociales, al interior del Programa Nacional de Convivencia Escolar, la familia estuvo más cerca que en el ciclo anterior, aunque a las niñas, niños y jóvenes pocas veces les gustaron las emociones percibidas, las reglas, los acuerdos determinados, la convivencia vivida y el que pocas veces se resolvieron los problemas, debido a lo cual se sintieron tristes y solos.

Al mismo tiempo que un 47% de que las niñas, niños y adolescentes nunca sintió miedo de que algo terrible pudiera pasar y a su vez un 37 % no logró relajarse ante diversas situaciones relacionadas con su bienestar emocional, un 60% de los mismos sintió poco interés o placer en hacer algunas cosas debido al cansancio, la depresión, la desesperanza, por estar cansado o con falta de energía sus efectos han sido mínimos o

leves en un porcentaje que va del 66% al 68% de la población.

## **Conclusiones**

A la luz de los resultados obtenidos se derivan algunas opciones de investigación en relación al diseño de proyectos que promuevan además del trato respetuoso o la potenciación de aprendizajes, en los que se puedan tratar asuntos personales que susciten la gestión de emociones, la resolución de problemas y que produzcan el incremento del bienestar emocional. En suma, que promuevan la salud mental de los alumnos a partir de programas como el de convivencia escolar. Se destaca la importancia de contar con evaluaciones que sirvan de base para evaluaciones subsecuentes, aunado a la importancia de realizarlo en estas circunstancias especiales.

## **Agradecimientos**

Al Programa Nacional de Convivencia Escolar en Durango por su visión de realizar la evaluación bajo el apoyo y diseño de encuestas digitales de los Consultores de la empresa LARBAS SA de CV, que garantizó la protección de datos personales de los participantes, con base a los derechos ARCO contenidos en el artículo 16, párrafo segundo de la constitución, la cual señala que toda persona tiene derecho a la salvaguarda como al acceso y a la rectificación, cancelación y oposición de su información personal.

## **Conflictos de interés**

Los autores de este artículo declaran ser personas éticas, responsables e íntegras y que no existe ningún conflicto de interés en relación a la elaboración y publicación de este artículo. El único afán es el de dar a conocer los resultados de las encuestas aplicadas; con honestidad y prudencia; con la finalidad de difundir la percepción de los alumnos de educación primaria y secundaria sobre el Programa Nacional de Convivencia Escolar vivido bajo la modalidad en línea, debido al confinamiento por el COVID-19.

## Referencias

- Bolaños, D. y Stuart, R. A. J. (2019). La familia y su influencia en la convivencia escolar. Colombia. ISSN 2218-3620. Disponible en: [http://www.scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202019000500140](http://www.scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202019000500140)
- Díaz-Barriga, A. F. y Hernández, R. G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Una interpretación constructivista. ISBN 970-10-3526-7. Disponible en: <http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Educacion%20Primaria/Repositorio%20Planeacion%20educativa/diaz-barriga---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Mena, E. M. I., Romagnoli, E. C. y Valdés, M. A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. E-ISSN: 1409-4703. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713064006.pdf>
- Moral, J. M. V. y Ovejero, V. A. (2013). Percepción del clima social familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes. Valladolid, España. ISSN 2174-8144. Disponible en: [file:///C:/Users/fapytch/Downloads/Percepcion\\_del\\_clima\\_social\\_familiar\\_y\\_actitudes\\_a.pdf](file:///C:/Users/fapytch/Downloads/Percepcion_del_clima_social_familiar_y_actitudes_a.pdf)
- OCDE (2016). Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales. ISBN: 978-92-9189-188-7. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264253292-esp.pdf?expires=1629650532&id=id&accname=guest&checksum=26ECA1ADAAAF6DB35DF80223D7CD15346>
- Ochoa, A. y Salinas, J. J. (2019). La convivencia escolar, Base para el aprendizaje y el desarrollo. Querétaro, México. Universidad Autónoma de Querétaro. ISBN: 978-607-513-433-8. Disponible en: [http://oce.uaq.mx/docs/Investigacion/ConvivenciaEscolar/Libro\\_La\\_convivencia\\_escolar\\_base\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_y\\_desarrollo.pdf](http://oce.uaq.mx/docs/Investigacion/ConvivenciaEscolar/Libro_La_convivencia_escolar_base_para_el_aprendizaje_y_desarrollo.pdf)

Senado de la República. (2019). México, en los primeros lugares del mundo en acoso escolar. Disponible en: <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/comision-permanente/boletines-permanente/45768-mexico-en-los-primeros-lugares-del-mundo-en-acoso-escolar.html>

SEP. (2017). Programa Nacional de convivencia escolar. Documento base. Disponible en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB\\_PNCE\\_260217.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB_PNCE_260217.pdf)

SEP. (2018). Documento base del programa nacional de convivencia escolar para la autonomía curricular 2018-2019. Disponible: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333283/DOCUMENTO\\_BASE\\_DEL\\_PROGRAMA\\_NACIONAL\\_DE\\_CONVIVENCIA\\_ESCOLAR\\_PARA\\_AUTONOMIA\\_CURRICULAR\\_2018\\_2019.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333283/DOCUMENTO_BASE_DEL_PROGRAMA_NACIONAL_DE_CONVIVENCIA_ESCOLAR_PARA_AUTONOMIA_CURRICULAR_2018_2019.pdf)

UNICEF. (2010). Los derechos de la infancia y la adolescencia en México. Disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/media/1791/file/SITAN-UNICEF.pdf>



## CAPÍTULO V

### DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO; ESCUELAS PARA ENSEÑAR Y APRENDER A PENSAR

**Germán García Alavez**

*Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan*

*ger.gar.ala@gmail.com*

**Elvira de Guadalupe Ortega Camacho**

*Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan*

**Elvira de la Rosa Donlucas**

*Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan*

*elviranreyes@hotmail.com*

#### Resumen

El aprendizaje de los estudiantes, en la escuela, generalmente se caracteriza por un saber superficial. Es un proceso donde poco se desarrolla su potencial intelectual. Se enseña más a recibir y acumular información, recoger datos o a repetir conocimientos elaborados por otros. En el proceso educativo cotidiano hay muchos intentos para desarrollar las habilidades cognitivas pero se desvanecen por estar subordinados a las presiones institucionales, al tiempo reducido, a la transmisión de contenidos. Las personas podrían afrontar con posibilidades de éxito si mejoraran sus competencias cognitivas y afectivas. Implica introducir la formación y desarrollo de habilidades de pensamiento en el contexto de las competencias y habilidades del siglo XXI. El presente ensayo es un análisis, reflexión, y una aportación dirigida a toda persona interesada en una educación del pensamiento, comprometida hacia la tarea de enseñar y aprender a pensar, desarrollar habilidades de pensamiento y a pensar a través de competencias para el pensamiento. El contenido posibilita conocer, comprender y ayudar a mejorar el desarrollo de habilidades de pensamiento para lograr un aprendizaje profundo, el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico, creativo. Cuando se logra el desarrollo de habilidades de pensamiento se posibilita abrir mentes a grandes pensamientos, avanzar en la autonomía intelectual, poseer un pensar más profundo, ser buenos pensadores. Se concreta a través de formas de pensamiento, indicadores y disposiciones para vivir con intensidad la vida, con capacidad de adaptación para ser un observador crítico ante la diversidad de acontecimientos contextuales y para el conocimiento de la complejidad social.

**Palabras clave:** aprender a pensar, habilidades de pensamiento, habilidades analíticas.

## Introducción

Durante varias décadas, los psicólogos y educadores han identificado una disminución en el desempeño intelectual de los estudiantes porque enfrentan, en muchas ocasiones, dificultades relacionadas con escasas habilidades para procesar información. Ante tales circunstancias, en los últimos años la investigación y documentación para atender el adecuado desempeño intelectual de los estudiantes ha adquirido una gran relevancia en diferentes ámbitos. Esto implica la necesidad de una mayor capacidad de pensamiento porque merece la pena intentar compensar las posibles limitaciones en el funcionamiento mental cognitivo.

En el campo educativo, el desarrollo de habilidades de pensamiento tiene diferentes enfoques y perspectivas, pero todas comparten la idea común de contar con una educación pertinente para la sociedad actual. Se basan en el fomento de los procesos y las capacidades cognitivas. Para avanzar en el adecuado desempeño intelectual de los estudiantes es importante impulsar, motivar e incentivar la destreza y el arte de pensar, como eje trascendente del desarrollo personal.

Se puede avanzar hacia un pensamiento y un comportamiento significativo a través de ejercitar el pensamiento de modo atractivo y significativo, para fortalecer y desarrollar cualidades cognitivas, comunicativas y afectivas. Los componentes estratégicos de la inteligencia pueden y deben enseñarse. Si se le enseña y entrena a la gente en el uso de estrategias adecuadas de procesamiento de información pueden mejorar su capacidad para adquirir y utilizar información.

## **La trascendencia de las habilidades de pensamiento para enseñar a pensar; situación actual**

Actualmente, hay un consenso universal acerca de la prioridad de enseñar a pensar en todos los niveles educativos a través del desarrollo de habilidades de pensamiento. En la educación es una necesidad formar estudiantes con las habilidades cognitivas pertinentes; sin su desarrollo sería poco probable una educación sólida y un pensamiento profundo. El manejo acertado de las habilidades cognitivas dota al estudiante de elementos para reflexionar y pensar.

Pero actualmente predomina aún en muchos contextos educativos, la acumulación de información. En diversos ámbitos educativos, poco se promueve una adecuada capacidad de pensar. La educación centrada en la transmisión de conocimiento y en procesos de información es necesaria porque cubre a futuro, la demanda de un mercado laboral; pero la educación desde la racionalidad técnica no es suficiente para atender situaciones complejas.

En la formación educativa de la persona poco se está atendiendo el desarrollo de sus habilidades de pensamiento reflexivo, crítico y creativo. La enseñanza se ha centrado en cubrir los diversos contenidos, en lugar de aprender a cómo aprender. Es sinónimo de repetir porque se ha enfocado a la cantidad de conocimiento y poco a la importancia de su sentido. Para De Bono (1994), la mayoría de las personas consideran el pensamiento lógico o vertical como la única posibilidad de pensamiento.

Enseñar no es solo proporcionar información; es ayudar a aprender. Muchos estudiantes reflexionan a un nivel muy básico, carecen de un entrenamiento de estrategias y procesos cognitivos. Su proceso de pensamiento es distanciado, arbitrario, desinformado, prejuiciado o parcializado. Se dedican a leer, a tratar de memorizar la información y razonan con frecuencia, de una manera inferior a lo óptimo. Hay prácticas educativas sumamente arraigadas en la vida de las aulas porque son prácticas rutinarias y no prácticas reflexivas. Son clases donde predomina el contenido sobre la

madurez intelectual. Poco se enseña a pensar o poca ayuda se da para pensar.

### **Puntos de partida teórico conceptual para el desarrollo del pensamiento**

Existen conceptos básicos en el desarrollo de las habilidades de pensamiento. El pensamiento se refiere a la acción de pensar y saber a qué atenerse. Es la actividad y creación de la mente para formar ideas, representaciones de la realidad en la mente, y la relación entre ambas. Es la facultad de pensar sobre lo que uno está pensando.

A través de la capacidad de la mente da sentido, ordena e interpreta la información disponible en el intelecto. Integra los productos generados por el cerebro, actividades racionales del intelecto, y la abstracción de la imaginación. En el análisis de Nisbet y Shucksmith (1986), el pensamiento es una compleja interacción de ciertos números de habilidades o estrategias. Para Bower y Hilgard (1987), saber pensar implica saber utilizar de forma pertinente los conocimientos, aptitudes, habilidades del pensamiento y recursos cognitivos. En el análisis y aportaciones de Paul y Elder (2003), el pensamiento posee varios elementos. Los puntos de vista son las perspectivas, marcos de referencia, orientaciones.

El pensamiento abarca un conjunto de operaciones de la razón. Entre ellas está la síntesis, el análisis, la generalización, la comparación y la abstracción. Hay diferentes estilos de pensar: analítico, especulativo, intuitivo, práctico, metafórico. En el análisis de Monereo y Castelló (1997) hay diferentes variedades de pensamiento. Describen el pensamiento lógico, crítico, reflexivo, divergente, convergente, creativo.

Ser inteligente significa contar con la disposición de un pensamiento sólido. La relación entre inteligencia y pensamiento posibilita establecer la trascendencia de enseñar a pensar, como una estrategia de desarrollo y de mejora de la capacidad intelectual a través de la práctica para formar y motivar el conocimiento intelectual.

En el análisis de Sternberg (1985), la inteligencia como actividad implica adaptación, selección o transformación del medio próximo al individuo. Desde el análisis de Perkins (1995), la escuela debe desarrollar la inteligencia de los estudiantes. Sugiere el desarrollo de actitudes más positivas para llevar al estudiante hacia el aprendizaje y el pensamiento a través de la enseñanza para avanzar al aprender a pensar. Para Izquierdo (2006), el desarrollo de habilidades de pensamiento se sustenta de teorías cognitivas, porque su perspectiva vislumbra a los estudiantes como creadores activos de su conocimiento.

Las habilidades del pensamiento se relacionan con un conjunto de procesos para contribuir al desarrollo de diferentes estructuras cognitivas. Son habilidades del pensamiento y uso de capacidades mentales para poder aprender de forma constante. Para Pogré y Lombardi (2004), el pensamiento implica transformar y manipular información en la memoria. Se realiza para formar conceptos, pensar de manera crítica, razonar, pensar de manera creativa, tomar decisiones, resolver problemas. El aprendizaje es un proceso complejo, subjetivo; posibilita maneras de interiorizar o asimilar conocimiento. Es susceptible de ser potenciado porque permite el desarrollo de habilidades de pensamiento. Para Mayer, Suengas y González (1993), el aprendizaje es el proceso mediante el cual una actividad se organiza o se modifica a través de la reacción a una situación dada.

## **Habilidades básicas y generales de pensamiento**

Varios autores analizan las Habilidades Básicas de Pensamiento, con fundamentos y metodología de acuerdo a su perspectiva de desarrollo. Es la construcción del conocimiento, la organización del conocimiento e integración. Desde las aportaciones de Larraz (2015), las habilidades de pensamiento son importantes para sobrevivir en el mundo cotidiano porque su función es social; desde la observación a la descripción.

En las categorías descritas por Hidalgo (2011), las Habilidades Básicas de Pensamiento son la observación, comparación, relación, clasificación, descripción. Para Feuerstein, Rand, Hoffman y Miller (1980), las operaciones mentales son el razonamiento lógico, divergente, silogístico, transitivo, hipotético, analógico, inferencial lógico, análisis, síntesis, proyección de relaciones virtuales, codificación, decodificación, clasificación, comparación, transformación. Marzano (1992) sugiere actividades, operaciones o destrezas de pensamiento para estimular el tipo de razonamiento utilizado para profundizar y refinar los contenidos adquiridos.

La *observación* recoge información de la situación a partir de los sentidos, en el momento concreto, de manera consciente y constante. En el proceso abstracto se verbalizan las características de la situación u objeto. Para Ontoria, Gómez y Molina (2005), la observación es el proceso mental de centrar la atención en un objeto, persona, situación o evento para denotar sus características.

La *comparación* es una etapa esencial en la definición de la mayoría de los procesos básicos de pensamiento. Es un aspecto importante para establecer relaciones entre pares, de acuerdo las características de personas, sucesos, hechos, acontecimientos, objetos. Beas, Santa Cruz, Thomsen y Utreras (2008) documentan la comparación como el proceso de comparar y diferenciar. Puede llevarse a cabo entre dos o más personas, eventos, objetos o situaciones para identificar sus elementos comunes y únicos.

*Relacionar* es unir los resultados de la exploración y vinculación de información. A través de la relación, la mente humana permite establecer nexos, conexiones, vínculos entre personas, objetos, sucesos. Es una habilidad de pensamiento un poco más compleja que la observación y comparación.

*Clasificación* es la habilidad para identificar características esenciales a través del proceso de identificar semejanzas y diferencias. Es útil para determinar la comprensión del mundo circundante porque ayuda a diferenciar entre lo accesorio y lo esencial de un objeto o situación. Para Fernández, Martínez y Beltrán (2001), el proceso mental de la clasificación permite agrupar personas, objetos, eventos o situaciones desde sus

semejanzas y diferencias.

La *descripción* denota de manera precisa, clara y ordenada las características de cómo son las personas, objetos, eventos, situaciones, ambientes, contextos, procesos y acciones emanadas de la observación, comparación, relación y clasificación. La descripción, para De Sánchez (1991) es un primer nivel de conocimiento. Da cuenta de las características y especifica lo que se observa, compara, conoce y analiza.

## **Habilidades Analíticas de Pensamiento en los procesos de construcción de conocimiento**

Las modalidades analíticas de pensamiento son variadas, múltiples y comprenden diferentes ámbitos. Cada una de las habilidades de pensamiento y en su conjunto, permiten a la persona pensar, analizar la realidad, actuar, comunicar, escuchar opiniones, dar alternativas, y proponer acciones concretas.

El *análisis y la síntesis* son operaciones intelectuales importantes y complejas. El análisis es el fraccionamiento de un todo en sus elementos constitutivos. Es un proceso de deducción, examen, reducción o descomposición de algo general, en fragmentos más pequeños o particulares con la finalidad de alcanzar una mayor comprensión, mejor explicación, ser más preciso, más simple y minimalista. La síntesis es la capacidad de lograr la composición de un todo a partir del conocimiento y unión de sus elementos o partes para transformarlo de nuevo en una unidad a través de la fusión y organización de diversas maneras.

Hacer *conjeturas* son opiniones concretas, con fundamento incierto. Es plantear suposiciones, hipótesis, presunciones, pronósticos, intuiciones e inferir algo basado en una fuente no confirmada. Es la deducción, intuición, suposición de indicios a través de la combinación de antecedentes o circunstancias que hacen probable una cosa, la

cual puede ser probable o suceder en el futuro.

Hacer *inferencias* transmite la idea de la deducción porque es el análisis realizado mentalmente entre diferentes proposiciones, deducir algo de una cosa a partir de otra y sacarlo como conclusión. Implica generar o identificar la relación existente entre dos o más elementos codificados.

Discernir es utilizar el pensamiento crítico porque se describen y determinan las cualidades distintas del elemento en cuestión. Es el criterio de un individuo para señalar las diferencias que hay entre varios elementos, analizar cuáles son sus efectos, cómo intervienen entre sí, y reconocer el momento apropiado para hacer o no hacer algo.

La toma de decisiones es elegir la mejor elección, la solución más idónea entre varias alternativas porque posibilita expresar un problema en formas distintas, generar soluciones y resolver un problema. Es fundamental porque permite ejercer el razonamiento en el reconocimiento y definición de un problema a partir de ciertos datos, en la selección de la información relevante y para contrastar las diferentes alternativas de solución y sus resultados.

La *resolución de problemas* es transformar una situación posible en una situación final. Es esencial para el reconocimiento y percepción de una situación problemática, la cual exige una solución. Es seguir un proceso cognitivo, afectivo y conductual para descubrir soluciones eficaces a las situaciones. Los acontecimientos reales requieren una solución específica mediante la actuación adecuada.

El pensamiento reflexivo es el proceso de conocer, interpretar, comprender la realidad; pero también mejorarla, cambiarla y transformarla. Es establecer vínculos entre la teoría y la práctica. Son muchos los beneficios del desarrollo reflexivo. Desde el análisis de Durgahee (1998), los puentes son construidos a través de la discusión. Para Johns (1996), se construyen por la reflexión guiada.

El pensamiento crítico es un pensamiento dirigido para pensar y actuar de manera reflexiva y crítica. Busca las mejores estrategias para atender una situación,

emanada en un determinado contexto. Posibilita identificar y discriminar una acción de otra, de acuerdo a sus prioridades establecidas. Su finalidad principal es seleccionar las mejores opciones de respuesta para favorecer la solución de problemas.

El pensamiento creativo es uno de los ámbitos más complejos del comportamiento humano porque es una elaboración mental y autónoma. Es la flexibilidad frente a los constantes cambios a través del vínculo del conocimiento con la práctica. Es la consideración de un problema desde diferentes ámbitos. Permite solucionarlos con pertinencia, originalidad y relevancia.

## **El papel de la educación en el desarrollo de habilidades de pensamiento**

La educación necesita facilitar los procesos de aprender a aprender, aprender a pensar, y aprender a crear. Es trascendente desarrollar habilidades de pensamiento para la capacidad de abstracción, sentido prospectivo, ser ético, autónomo, creativo. Es prioritario aprender a integrar, dirigir, supraordenar, nominar, deducir, argumentar, inferir, derivar, entre otros procesos. Monereo y Castelló (1997) analizan la importancia de la enseñanza para el desarrollo de las habilidades de pensamiento porque es el resultado de un proceso educativo.

Es convertir el aula o cualquier otro ambiente de aprendizaje en un espacio de debate, reflexión, cuestionamiento y contrastación de las variadas perspectivas de los problemas de un grupo de personas o de la sociedad. Es importante enseñar a los estudiantes las herramientas pertinentes para estimular pensamiento de buena calidad para el proceso reflexivo, crítico y creativo. La educación enfocada al desarrollo de habilidades de pensamiento es una educación de la inteligencia. Es pensar para crecer como persona porque se ejercita la observación, comprensión, definición, análisis, síntesis, aplicación, valoración.

## **A manera de cierre; abrir mentes a grandes pensamientos**

Es importante reflexionar sobre un ámbito muy trascendente: Si todas las personas pensamos de forma natural, entonces ¿por qué el interés de enseñar a pensar? Es obvio que, todos nosotros nos ocupamos de numerosas actividades, donde pensamos. En ese proceso clasificamos, comparamos, estimamos, ordenamos, interpretamos, extrapolamos, pensamos evidencias, formamos hipótesis, estructuramos, etc.

Pero el realizar las actividades donde pensamos no significa hacerlas de forma perfecta, ni hacerlas muy bien. Las realizamos, en ocasiones, con o sin el estímulo y el beneficio de un entrenamiento formal. En muchas ocasiones, no es un buen pensamiento porque la mayoría de nosotros razonamos con frecuencia, de una forma inferior a lo óptimo. Todos utilizamos analogías, pero regularmente son poco apropiadas; todos hemos elaborado conclusiones, pero no en igual cuidado; y hemos estructurado argumentos, pero no con la misma fuerza.

Los procesos mentales los tenemos todas las personas, aunque no sean conscientes. Muchas personas consideran a la inteligencia como una capacidad innata de pensar. Su imaginario, poco posibilita avanzar y hacer algo por mejorarla. Sin el desarrollo de sus operaciones mentales, a las personas se les limita el nivel de razonamiento, el grado de pensar y desconocen su papel en la sociedad. Se les complica razonar los diversos ámbitos presentes en el contexto social, expresarse de forma coherente y se les dificulta resolver un problema práctico.

Ante los imaginarios presentes acerca del desarrollo de habilidades de pensamiento es importante avanzar hacia la perspectiva de enseñar a pensar y avanzar hacia un pensamiento autónomo, un pensamiento de alto nivel. Es necesario no establecer *a priori* límites a las capacidades mentales humanas. En nuestra sociedad, por diferentes motivos y circunstancias, poco se aprecia a la gente con un pensamiento autónomo porque el pensar bien no es la norma, es poco común.

Pero pensar bien tiene sus implicaciones. Pensar en ocasiones, nos produce

dolor, conflicto, incertidumbre, estrés, en lugar de placer. En la realidad, a ninguna persona se le puede obligar a utilizar tiempo y energía para avanzar en su potencial cognitivo. El realizarlo o no está en cada uno, pero todos necesitamos saber la presencia y posibilidad de realizarlo. Llevarlo a cabo conlleva un esfuerzo, por supuesto, pero posee la pertinente perspectiva de poder enfrentarnos con lo nuevo.

## Referencias

- Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P. y Utreras, S. (2008). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Bower, G. y Hilgard, E. (1987). *Theories of learning*. Englewood. NJ: Prentice.
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo*. México: Paidós.
- De Sánchez, M. (1991). *Desarrollo de habilidades del pensamiento: discernimiento, automatización e inteligencia práctica*. México: Trillas.
- Durgahee, T. (1998). Facilitating reflection: from a sage on stage to guide on the side. *Nurse Education Today*, 18, 158-164.
- Fernández, M., Martínez, R. y Beltrán, J. (2001). Efectos de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, (219), 229-250.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. y Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Hidalgo, E. (2011). *Habilidades de pensamiento en las ciencias naturales*. Milagro: Universidad Estatal de Milagro.
- Izquierdo, G. (2006). *Desarrollo del pensamiento*. Loja: Pixeles.
- Johns, C. (1996). Visualising and realising caring in practice through guided reflection. *Journal of Advanced Nursing*, 6(24), 1135-1143.
- Larraz, N. (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: DyKinson.
- Marzano, R. (1992). *Dimensiones del aprendizaje*. México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Mayer, J., Suengas, A. y González, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.

- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona, España: Edebé.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Ontoria, A., Gómez, J. y Molina, A. (2005). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar; qué cambiaría para aprender y cómo aprender para cambiar*. España: Narcea.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). La Mini-Guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas, en *Fundación para el Pensamiento Crítico*. [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. España: Gedisa.
- Pogré, P. y Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar*. Buenos Aires: Papers.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond I. Q. A. Triarchic theory to human intelligence*. New York: Cambridge Univ. Press.



## CAPÍTULO VI

### ESTRÉS ACADÉMICO EN DOCENTES EN TIEMPOS DE COVID

**David Uriel Ochoa Rentería**

*Licenciado en Trabajo Social de la Universidad Juárez del Estado de Durango*

**Karina Isabel Vallejo Núñez**

*Licenciada en Trabajo Social de la Universidad Juárez del Estado de Durango*

**Dra. Raquel García Vallejo**

*Docente de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Juárez del Estado de Durango*

**Dra. Ana Rosa Rodríguez Durán**

*Docente de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Juárez del Estado de Durango*

#### **Resumen**

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo determinar la caracterización del estrés académico en docentes de la Facultad de Trabajo Social en tiempos de COVID-19. Se diseñó desde el paradigma cuantitativo, por el nivel de profundidad y sus alcances fue de tipo descriptivo al considerar la variable estrés académico a través de tres dimensiones como lo son: los estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. El estudio es transversal, la muestra la conformaron 28 docentes de los cuales 7 son hombres y 21 son mujeres. Para alcanzar el objetivo propuesto se aplicó el Inventario SISCO de Estrés Académico de (Barraza, 2007a; 2007b), el cual tuvo una adaptación para ser administrado a docentes; ya que el instrumento original está dirigido hacia los alumnos; el instrumento se aplicó a través de la plataforma Google Meet Formulario, los resultados muestran que el 86% de los docentes participantes manifestaron sentirse estresados, mientras que el 35.7% de los profesores registra niveles de estrés elevados; eso derivado del nivel de exigencias que demanda su actividad.

**Palabras claves:** Estrés, estresores y afrontamiento

## Introducción

La Organización Mundial de la Salud, OMS (2019) en su informe dio a conocer que el 75% de la población mexicana sufre de estrés, por lo que esto lo posiciona en un listado, donde se ubican China y Estados Unidos, el primero con un 73% y el segundo con un 59% respectivamente.

En México el estrés está directamente relacionado al ámbito de lo laboral, esto debido a la carga de varias responsabilidades o actividades, las cuales están sujetas de diversas presiones que ponen a prueba las propias capacidades de los trabajadores demostrando su carácter, preparación ante estas diversas situaciones en el contexto laboral.

La pandemia sin lugar a dudas cambio el estilo de trabajo de los académicos a nivel mundial, sin embargo en lo que corresponde a nivel estatal y en especial en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Juárez del Estado de Durango, se tuvo la necesidad de trabajar a partir de la modalidad virtual, ya que es en el mes de marzo del 2020 que se hace un llamado a todo el sistema educativo, a suspender clases presenciales a causa del COVID-19, trayendo consigo una nueva y diferente forma de impartir las clases, lo que representaba un reto para todo el sistema, de ahí el interés por desarrollar una investigación que determine el nivel de estrés en los docentes provocados por esta diferentes estructuras y condiciones de trabajo académico.

Estas nuevas circunstancias en la que se encuentran los docentes conlleva a que aumente el estrés académico, tomando en consideración aspectos laborales, tipo de contratación y ocupaciones adicionales (otros empleos y aspectos de orden personal); además de los retos que se derivaron a partir de la pandemia, dado que se tuvieron que adaptar a la forma de evaluar mediada por una o varias plataformas, así como estar imposibilitados en el acceso de recursos tecnológicos; otro de los retos enfrentados por los docentes, es el entorno en que se desenvuelven sus clases es decir, las dificultades que ofrece los factores externos como el ruido, por señalar algunos.

Todo ello ha repercutido directamente en la evaluación individual del docente y en su

desempeño laboral, por lo que este trabajo tuvo como *Objetivo General* Determinar la caracterización del estrés académico en docentes de la Facultad de Trabajo Social en tiempos de COVID-19, y como *Objetivos Específicos*:

- a. Establecer el nivel de estrés de los docentes de la Facultad de Trabajo Social
- b. Identificar los estímulos estresores de los docentes de la Facultad de Trabajo Social
- c. Determinar los síntomas de estrés que presentan los docentes de la Facultad de Trabajo Social
- d. Identificar las estrategias de afrontamiento ante el estrés de los docentes de la Facultad de Trabajo Social.

## **Abordaje metodológico**

Este trabajo de investigación se diseñó desde el paradigma cuantitativo, los estudios cuantitativos según Calero (2000) toman fuerza en la validez externa por la muestra representativa de la población, que hacen inferencia a partir de una seguridad y precisión definida por el instrumento, que permite comprobar la hipótesis a través de la cuantificación y relevancia del fenómeno, midiendo la reducción relativa del riesgo.

De acuerdo a Dankhe (como se citó en Hernández et al. 2014)

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así, describir lo que se investiga (p.110).

Por el nivel de profundidad y sus alcances fue de tipo descriptivo pues solo se busca describir la variable de estrés académico a través de sus dimensiones: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.

Por el tiempo la investigación se determina como transversal, según Hernández et al. (2014) Estos estudios miden una sola vez las variables; enfocándose en la medición de sus características de uno o más grupos de unidades en un momento dado, sin pretender evaluar la evolución de estas unidades, de manera que esta investigación es de tipo trasversal, pues solo se aplicaron una vez los instrumentos a los docentes del turno matutino y vespertino, no se pretendió llevar una evaluación de la evolución de ninguna de las variables.

La muestra la conformaron 28 docentes de la Facultad de Trabajo Social, de los cuales 7 son hombres y 21 son mujeres, se optó por una muestra no aleatoria intencionada por criterio de accesibilidad a los datos. Por no aleatoria se comprende que no será sometida al azar, ahora bien, al respecto de lo intencional y en consonancia con López (1998) es aquella que se selecciona de acuerdo al criterio de la persona que elige, en ella la probabilidad de selección y por tanto la representatividad de los sujetos no puede conocerse, aunque por definición en ésta no interviene el azar es importante evitar que la selección se base en razones de simpatía.

La variable de esta investigación es estrés académico y sus dimensiones estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.

La investigación social cuantitativa a diferencia del paradigma cualitativo utiliza instrumento de recolección de datos más escasos, limitándose a técnicas e instrumentos que permitan, por su estructura, hacer un análisis estadístico confiable de los resultados. Para alcanzar el objetivo propuesto se aplicó el Inventario SISCO de Estrés Académico de (Barraza, 2007a y 200b). El presente cuestionario se modificó ya que el instrumento presentado por dicho autor está dirigido hacia los alumnos por lo que se buscó adaptar

para que dicho cuestionario vaya dirigido hacia los docentes tanto del turno matutino como vespertino de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

- a. Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (si-no), permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario y brinda la información de prevalencia del estrés en la población estudiada.
- b. Un ítem que, en una escala tipo Likert de cinco valores numéricos (del 1 al 5 donde uno es poco y cinco mucho), permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico.
- c. Catorce ítems que, en una escala tipo Likert de seis valores categoriales. (Nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores.
- d. Siete ítems que, en una escala tipo Likert de seis valores categoriales. (Nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.
- e. Siete ítems que, en una escala tipo Likert de seis valores categoriales. (Nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar las estrategias utilizadas para enfrentar el estrés.
- f. El instrumento se aplicó a través de la plataforma *Google meet formulario*.

La Delimitación de la experiencia nos ubica en la Facultad de Trabajo Social, localizada en boulevard Francisco Villa s/n de la Colonia Máximo Gámiz, donde se contó con la participación de 28 docentes del turno matutino y vespertino.

Respecto a las limitaciones de la experiencia se consideran las siguientes:

- a. El instrumento se tuvo que aplicar mediante medios digitales y no de manera presencial.
- b. Saturación de la aplicación de instrumentos a los docentes de diferentes

temas relacionados con COVID-19.

- c. Desinterés por parte de algunos docentes para dar respuesta a la aplicación del instrumento.

## Resultados

En este apartado se muestran los resultados del proceso investigativo 25% de los docentes participantes fueron hombres y el 75% mujeres, respecto al tipo de dedicación el 68% son docentes de hora, semana, mes y el 32% son docentes de tiempo completo; de los cuales el 86% han presentado momentos de preocupación o nerviosismo (estrés); En lo que respecta a la frecuencia con que se los estresan el 7.1% manifestó que poco, mientras que el 14.3% muy poco, el 25.0% manifiesta tener un estrés regular, el 21.4% refiere el estrés de manera elevada y el 14.3% descubre tener el estrés muy elevado.

En la identificación de los estímulos estresores se puede mencionar la sobrecarga de tareas en trabajos escolares que tienen que realizar todos los días, el 41% manifiesta estar estresado algunas veces, en cuanto a la personalidad y el carácter de los/las alumnas a los cuales se les imparte clase el 41.7% menciona estresarse rara vez mientras que al nivel de exigencia de la institución el 33.5% indica que lo estresa algunas veces. Por otra parte, el 33% de los docentes señalan que rara vez les estresa el plan de estudios de la Facultad, no obstante, al 29% algunas veces les estresa; a un 33% de los docentes le estresa tener tiempo limitado para el desarrollo y cumplimiento de los contenidos del programa de las asignaturas y al 12.5% casi nunca le estresa.

Otro de los datos reportados es que al 37.5% de los docentes rara vez les estresa la disposición que tienen los alumnos al momento de trabajar, respecto al uso de las plataformas digitales para impartir las clases, el 33.3% dice sentirse algunas

veces estresado pero el 4.2% argumenta sentirse siempre estresado, en cuanto a la comunicación con los alumnos de forma virtual el 33.3% refiere sentirse algunas veces estresado, en cambio el 4.2% nunca se siente estresado, por otra parte el nivel de aprovechamiento de los alumnos al 33.3% de los docentes los estresa algunas veces y el 16.7% siempre se siente estresado; así mismo la funcionalidad y calidad de la conexión a internet algunas veces estresa al 33.3% en cambio al 4.2% casi nunca lo estresa.

El hecho de no impartir clases presenciales por la contingencia, algunas veces estresa al 50%, mientras que al 8.3% rara vez; hablando respecto a la influencia del entorno en el desarrollo de las clases el 62.5% argumenta que algunas veces les genera estrés por otro lado el 4.2% siempre mantiene el estrés; respecto a recibir tareas del alumno por otro medio que no sea la plataforma institucional el 25% afirma que rara vez le estresa en cambio el 8.3% sostiene sentirse siempre estresado como se puede observar en la siguiente tabla.

En relación a la sintomatología, el 33.3% de los docentes hacen referencia que presenta fatiga crónica (cansancio permanente) mientras que el 12.5% rara vez, hablando de sentimientos de depresión y tristeza-decaído(a) el 25% algunas veces se siente de esta manera, en cambio el 4.2% casi siempre. A su vez, el 29.2% presenta ansiedad, angustia o desesperación y el 8.3% siempre, en relación con los problemas de concentración el 33.3% algunas veces presenta este síntoma mientras que el 12.5% casi siempre, referente al sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad el 29.2% casi nunca ha presentado este síntoma al contrario de que el 8.3% casi siempre lo presenta.

Con respecto a presentar conflictos, tendencias a polemizar o discutir el 33.3% casi nunca ha pasado por esta situación, en cambio el 20.8% solo algunas veces. Por consiguiente, hablando del desgano para realizar las labores escolares el 33.3% menciona que nunca ha presentado esa sensación mientras que el 4.2% casi siempre.

Referente a concentrarse en resolver la situación que le preocupa, el 62.5% refiere que casi siempre se siente estresado mientras que el 8.3% dice sentirse siempre estresado. Por otro lado, al establecer soluciones concretas para resolver la situación que le

preocupa el 54.2% menciona que casi siempre aplica esta estrategia sin embargo el 12.5% dice que rara vez le sucede esta situación, mientras que para analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para resolver la situación que le preocupa el 45.8% casi siempre muestra indicios de poner en práctica dicha estrategia no obstante el 25% señala que algunas veces lo hace.

Hablando acerca de mantener el control sobre sus emociones para que no le afecte aquello que lo está estresando, el 50% casi siempre hace algo al respecto mientras que el 20.8% solo algunas veces lo hace; cabe destacar que el 41.7% algunas veces recuerda situaciones similares ocurridas anteriormente y piensa en cómo las soluciono mientras que el 4.2% nunca lo hace, así mismo se puede señalar que el 33.3% casi siempre elabora un plan para enfrentar lo que le estresa y ejecutar sus tareas por el contrario el 8.3% opta por siempre realizarlo. Por su parte al enfocarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa el 41.7% casi siempre realiza esta acción por el contrario que rara vez lo hace un 12.5%.

## **Conclusiones**

De acuerdo a los objetivos planteados se puede mencionar que se logró identificar los niveles de estrés existentes en el ejercicio del desempeño académico de las maestras y maestros de la Facultad de Trabajo Social, con base en los datos obtenidos, un 86% de los participantes dijeron sentirse estresados, eso derivado del nivel de exigencias por el que ejercen su actividad, de acuerdo con Moreno et al. (2014).

Existen factores como el cansancio emocional, la realización personal y la despersonalización que dan como consecuencia la aparición del estrés lo que permite comprender que dicha problemática involucra aspectos que van más allá de su labor profesional como lo son aspectos personales del afectado(a).

De igual manera el conocer los estímulos estresores causantes de la aparición del estrés, permite conocer un panorama de las situaciones a las que los profesores son expuestos en esta nueva manera de llevar su labor profesional adecuándose a nuevos procesos como lo son el uso de plataformas digitales para impartir las clases, tener tiempo limitado para el desarrollo y cumplimiento de los contenidos de los programas de las asignaturas, el nivel de exigencia de la institución.

## Referencias

- Barraza, A. (2007a). El estrés de examen. *Revista Psicología Científica*, 9(32). <http://www.psicologiacientifica.com/estres-de-examen>
- Barraza, A. (2007b). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés Académico. *Revista Electrónica Psicología Científica*, 9(10). <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-248-1-propiedadespsicometricas-del-inventario-sisco-del-estres-ac.html>
- Calero, J. L. (2000). Investigación cualitativa y cuantitativa. Problemas no resueltos en los debates actuales. *Revista Cubana de Endocrinología*, 11(3), 192-8. [http://www.edumargen.org/docs/curso36-13/unid05/apunte02\\_05.pdf](http://www.edumargen.org/docs/curso36-13/unid05/apunte02_05.pdf)
- Hernández, S. Fernández C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de Investigación* 6ta edición. México. McGraw Hill.
- López, J. (1999) *Proceso de investigación*. Caracas. Editorial Panapo.
- Moreno, N. A., Fernández, P. Z., Martínez, M. I., Yábar, J. M., & Vidaurre, M. M. (2014). *Estudio comparativo del estrés en los docentes de las facultades de educación y ciencias sociales de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión*.
- Organización Mundial de la Salud, OMS (2019). <https://www.who.int/es>

## CAPÍTULO VII

### CONDUCTAS DE RIESGO EN EL USO DE REDES SOCIALES, EN ESTUDIANTES DE PREPARATORIA EN CONFINAMIENTO

**Gloria Martha Palomar Rodríguez**

*Universidad de Guadalajara*

**Ma. De los Ángeles Cristina Villalobos Martínez**

*Universidad de Guadalajara*

**Rafael Zamorano Domínguez**

*Universidad de Guadalajara*

**Gabriela del Carmen Loza Cedeño**

*Universidad de Guadalajara*

**Mariana Gutiérrez Alvarado**

*Universidad de Guadalajara*

#### Resumen

Se planteó el estudio de los riesgos del uso de las redes sociales en estudiantes de preparatoria debido a las repercusiones que tiene para los estudiantes. Se aplicó un instrumento conformado por 16 reactivos en 560 estudiantes de Guadalajara y Puerto Vallarta, Jalisco: mediante un diseño no experimental, descriptivo, no probabilístico y transversal. Los estudiantes precisaron que durante el confinamiento aumentaron el uso del internet, el tiempo promedio de uso es de 2 a 7 horas al día, el 96% cuenta con celular y acceden a internet, el 91% tienen internet en casa; las redes sociales que más utilizan son WhatsApp (61%), Facebook (31%) e Instagram (16%), el (48%) tiene a sus padres incluidos en sus contactos en redes sociales y el 31% considera que sus contactos son personas que realmente conocen en la vida off-line. En cuanto a factores de riesgo se identificó que el 35% mantiene o ha mantenido conversaciones en línea con personas que son realmente desconocidas, los estudiantes comparten mensajes de contenido sexual autoproducido (13%), éstas son solicitadas en redes sociales principalmente por desconocidos; en diferencias por género el masculino es el que más comparte este tipo de fotografías en tanto que al sexo femenino es a quien más se las solicitan. Se precisa la necesidad urgente de la supervisión en los padres acerca del uso de redes sociales en los adolescentes e intervenciones escolares de tipo preventivo para estas situaciones en los estudiantes.

**Palabras claves:** Tecnologías de la Información y Comunicación, internet, Redes sociales.

## Introducción

Dentro del campo de la educación, el confinamiento secundario a la emergencia sanitaria de la COVID19 ha provocado el incremento del uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) especialmente debido a la modalidad de educación a distancia que fue implementada en México para evitar el rezago y la deserción educativa.

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones de manera interactiva e interconectadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas (Cabero, 1998 p. 198 en Belloch, 2012).

En este trabajo se analizan las redes sociales utilizadas por estudiantes de dos preparatorias de la Universidad de Guadalajara desde un enfoque interpretativo, Se recabó información mediante la aplicación en línea de un formulario de Google, esto debido a la importancia de las TIC como mediadoras en el aprendizaje a distancia y al impacto en los adolescentes de todos los sectores sociales, como el uso desmedido, sin supervisión y los riesgos como el sexting, el ciberbullying, la ciber-victimización entre otros (Gómez-León, 2021; Smith, 2006, Willard, 2007. Baumgartner, Sumter, Peter, Valkenburg & Livingstone, 2014).

El uso no adecuado de las TIC podría repercutir negativamente en los estudiantes, particularmente del Nivel Medio Superior (NMS) no sólo en aspectos académicos, sino en conductas de riesgo por lo resulta necesario su estudio. El internet definido por Belloch, (2012) como “la red de redes”, también se denomina red global o red mundial. Es básicamente un sistema mundial de comunicaciones que permite acceder a información disponible en cualquier servidor mundial, así como interconectar y comunicar a ciudadanos alejados temporal o físicamente. Una red social en internet es una comunidad de usuarios registrados en un portal web que comparten información,

interactúan mediante mensajes y cuentan con otras formas de colaboración (Cascales, 2011; Boyd y Ellison, 2007).

El uso de las redes sociales ha cambiado desde su nacimiento, han crecido en número de servidores y usuarios, ya en 2011 se estimaba que la mitad de sus usuarios son menores de edad y que en su mayoría navegan sin supervisión (Navarro, 2011). En acuerdo con la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI), en 2014 las principales redes sociales eran Facebook, Twitter, YouTube, Google+ y LinkedIn; en 2016, la red de referencia sigue siendo Facebook, seguido por WhatsApp, YouTube, Twitter y Google+ (AMIPCI, 2016).

En un estudio realizado en Jalisco, las redes sociales más empleadas por adolescentes bachilleres fueron Facebook, WhatsApp y Twitter, donde además se observó que los jóvenes encuestados tienen una cuenta activa en dos o más redes sociales (Villalobos, 2016).

En 2020 se observó el mayor crecimiento de usuarios de internet en los últimos cinco años, como consecuencia del confinamiento sanitario. Las redes sociales más empleadas se encuentran WhatsApp, seguida por Facebook, YouTube e Instagram (AMIPCI, 2021). Un estudio realizado en Jalisco y Michoacán en 2020 reportó que el uso del internet se incrementó y emplearon las redes sociales para estar en comunicación con sus familiares y amigos. Las redes sociales más empleadas fueron WhatsApp, Facebook e Instagram, donde se tienen cuentas activas en dos o más de ellas (De Regil, et al., 2021).

El número de usuarios de las redes sociales equivale ahora a más del 53% de la población mundial (Álvarez, 2021). Actualmente 4,200 millones de usuarios de redes sociales en todo el mundo, lo que representa un crecimiento interanual de más del 13%, 490 millones de usuarios nuevos (Álvarez, 2021). Además, en comportamientos online se ha manifestado entre los jóvenes el sexting, definido como el intercambio de contenido sexual autoproducido a través de medios electrónicos, que suele tener resultados positivos, pero también repercusiones negativas (Englander, 2019 en Ojeda,

2020).

Las tasas de prevalencia del sexting entre adolescentes varían en acuerdo con el contexto donde se analiza el fenómeno. En un metaanálisis de estudios en Estados Unidos, Europa, Australia, Canadá, Sudáfrica y Corea del Sur, la prevalencia media de envío de contenido sexual fue del 14.8%, la recepción del 27.4%, el reenvío sin consentimiento del 12% y la recepción de mensajes sexuales reenviados del 8.4% (Madigan et al, 2018 en Ojeda 2020). Mientras que, en España, Villacampa (2017) encontró que el 7.9% habían producido contenido de este tipo, Gámez-Guadix *et al* (2017), mencionaron que la prevalencia era del 13.5%. En Jalisco (México), se encontró que el 37% de estudiantes de bachillerato presentaban sexting activo y un 67% sexting pasivo (Villalobos et al, 2016).

Los motivos por los que los jóvenes realizan esta práctica son diversos, siendo los más destacables: por considerarlo divertido, porque consideran que sólo lo verá la persona a la que lo dirigen o para mostrarlo en sus redes sociales (Villalobos et al, 2016). Siendo las mujeres quienes más practican el sexting activo que los hombres (Ybarra & Mitchell, 2014 en Ojeda 2020; Villalobos et al, 2016).

## **Objetivo**

Identificar las conductas de riesgo en el uso de redes sociales en estudiantes de preparatoria en Jalisco durante el confinamiento.

## **Método**

Se realizó una investigación no experimental, descriptiva, no probabilística y transversal sobre las conductas de riesgo en el uso de las redes sociales en 560 estudiantes, hombres y mujeres entre 15 a 19 años de dos preparatorias de la Universidad de Guadalajara, una ubicada en la zona metropolitana de Guadalajara y la otra en Puerto Vallarta en mayo de 2021.

## **Instrumento**

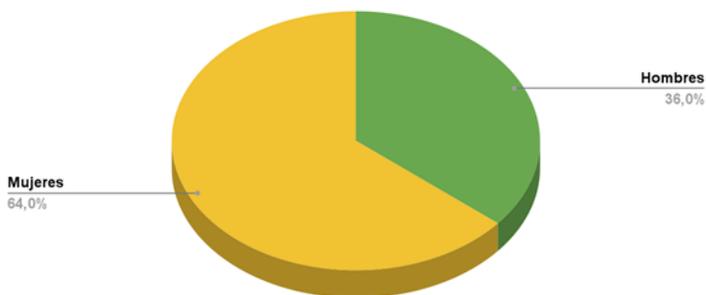
Se aplicó un instrumento anónimo y autoadministrado en línea con 16 preguntas que

indagan el tipo de dispositivos que utilizan, el tipo de internet, la seguridad en las redes sociales y el tiempo destinado al día en redes sociales también a cerca de los riesgos en el uso de las redes. Aplicado por Villalobos (2016) con estudiantes de Preparatoria.

## Resultados

El total de la muestra se conforma de 560 respondientes, con una edad media de 16 años. En todos los semestres activos en ambas escuelas encuestadas. La distribución por sexos se observa en la figura 1.

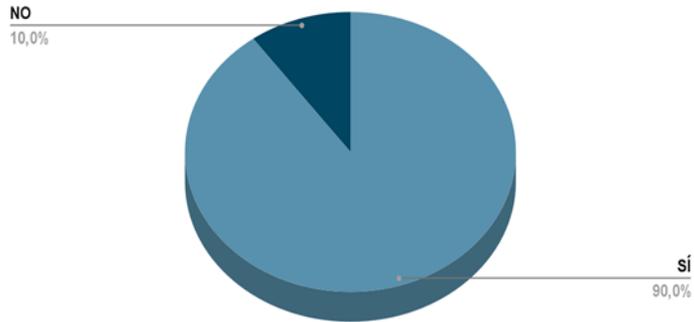
*Figura 1* Sexo de la muestra



Fuente: Elaboración propia

Durante el confinamiento los respondientes tienen la percepción de incrementar el uso del internet como se muestra en la figura 2.

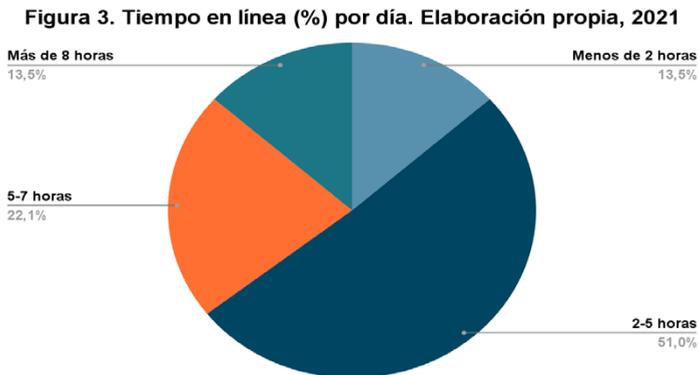
Figura 2 Percepción del incremento del uso del internet en los estudiantes en confinamiento.



Fuente: Elaboración propia

El tiempo que refieren que pasan en línea actualmente es prioritariamente entre 2-5 horas/día, así como entre 5-7 horas/día. Como se puede observar en la figura 3.

Figura 3 Tiempo que duran en línea por día.



Fuente: Elaboración propia

Los dispositivos que emplean para conectarse a internet y sus redes sociales corresponden a su teléfono celular (smartphone) y por computadora (tabla 1). Los/las jóvenes que cuentan con teléfono celular, el 12% no lo tiene bloqueado con contraseña y el 89% lo tiene en su recámara. Los que cuentan con computadora en casa, el 69% la tienen en su recámara. Asimismo, el 82% refiere que puede emplear libremente el internet sin restricciones de tiempo, dispositivo o lugar en la casa.

Tabla 1

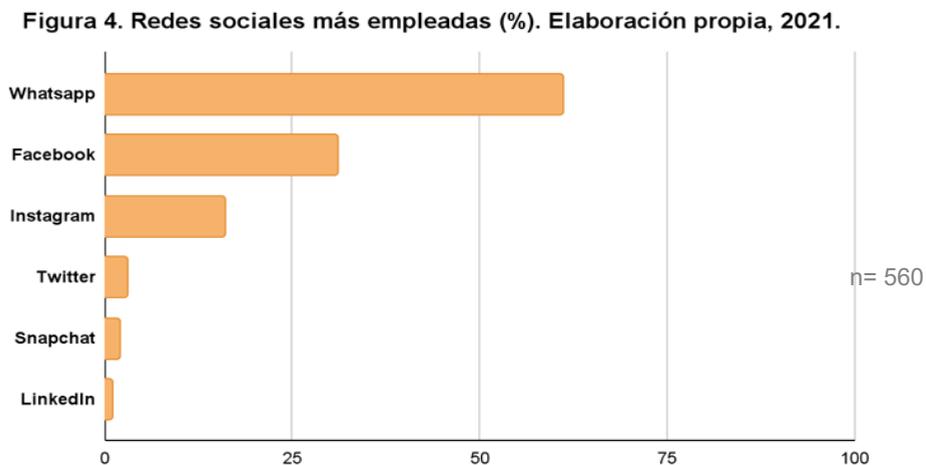
*Dispositivos y conexión a internet accesibles (%).*

	<b>Celular</b>	<b>Tableta</b>	<b>Computadora</b>	<b>Internet en casa</b>
<b>Sí</b>	96%	13%	74%	91%
<b>No</b>	04%	87%	26%	09%

Fuente: Elaboración propia

Las redes sociales que emplean son: WhatsApp (61%), Facebook (31%) e Instagram (16%), (figura 4), mientras que emplean con mejor relevancia, Twitter (3%), Snapchat (2%) LinkedIn (1%), Tik-Tok, Youtube, Pinterest, Telegram y Vlive (cada una menor al 1%). También refieren que pueden tener activas más de dos cuentas (5%).

Figura 4 Redes Sociales más empleadas (%).

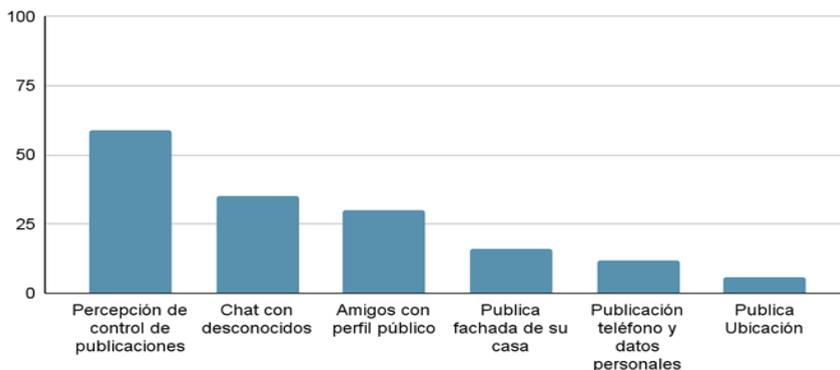


Fuente: Elaboración propia

Respecto a su comportamiento en redes sociales, el 59% perciben que tienen realmente el control sobre el contenido que publican (imágenes y videos), que pueden eliminar de la red cualquier material que ellos deseen en el momento que lo consideren sin detrimento a su persona o integridad, así como de las personas que pueden tener acceso a este material. El 35% mantiene o ha mantenido conversaciones en línea con personas que son realmente desconocidas para quienes respondieron. Han publicado en ellas información sensible como la fachada de su casa (16%), teléfono y datos personales (11%) o su ubicación en tiempo real (6%), como se observa en la figura 5

Figura 5 Conductas de riesgo asociadas con el uso de redes sociales (%)

**Figura 5. Conductas de riesgo asociadas con uso de redes sociales (%).**  
Elaboración propia, 2021.

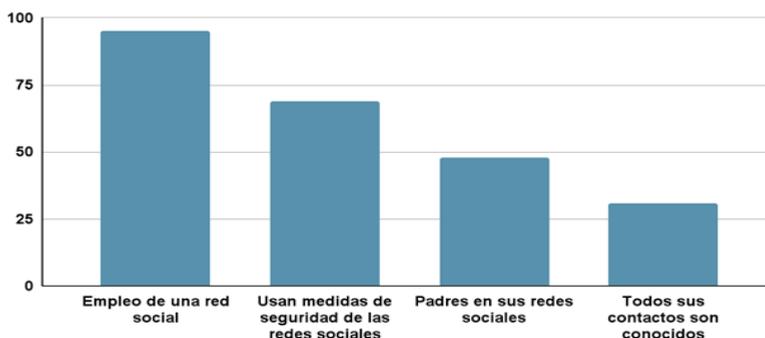


Fuente: Elaboración propia

Como conductas protectoras, se encuentran: el empleo de las medidas de seguridad que ofrecen las mismas redes sociales donde pertenecen (69%), tienen a sus padres dentro de ellas (48%) y el 31% considera que sus contactos son personas que realmente conocen en la vida off-line (figura 6).

Figura 6 Conductas protectoras en el uso de redes sociales (%).

**Figura 6. Conductas protectoras en el uso de redes sociales (%).**  
Elaboración propia, 2021.

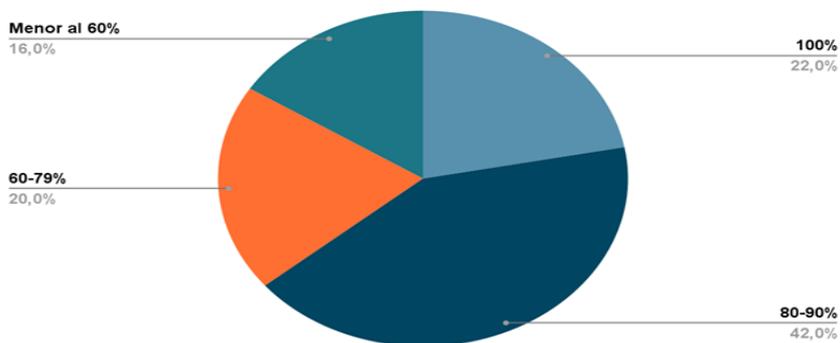


Fuente: Elaboración propia

En contraste, sólo el 22% reconoce que el 100% de estos contactos realmente son personas que conocen off-line (figura 7).

*Figura 7* Porcentaje de contactos conocidos físicamente en redes sociales.

**Figura 7. Porcentaje de contactos conocidos físicamente en redes sociales. Elaboración propia, 2021**

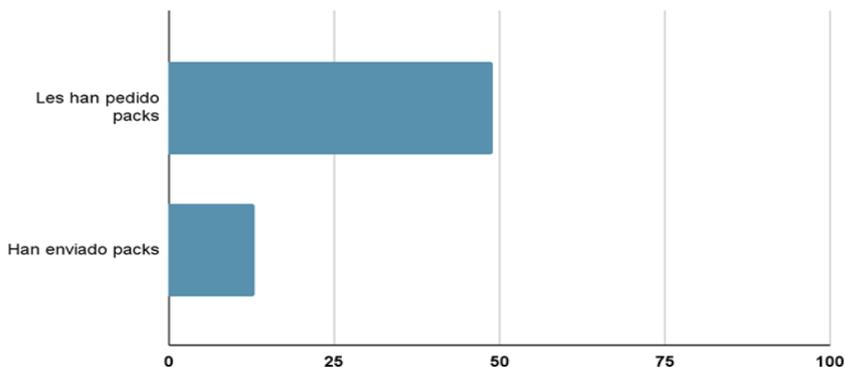


Fuente: Elaboración propia

En la figura 8 puede observarse que 49% de los respondientes afirmaron que les han solicitado “packs” (material audiovisual explícitamente sexual), mientras que el 13% acepta que alguna vez lo he enviado.

*Figura 8* Porcentaje de solicitud y envío de Packs en redes sociales.

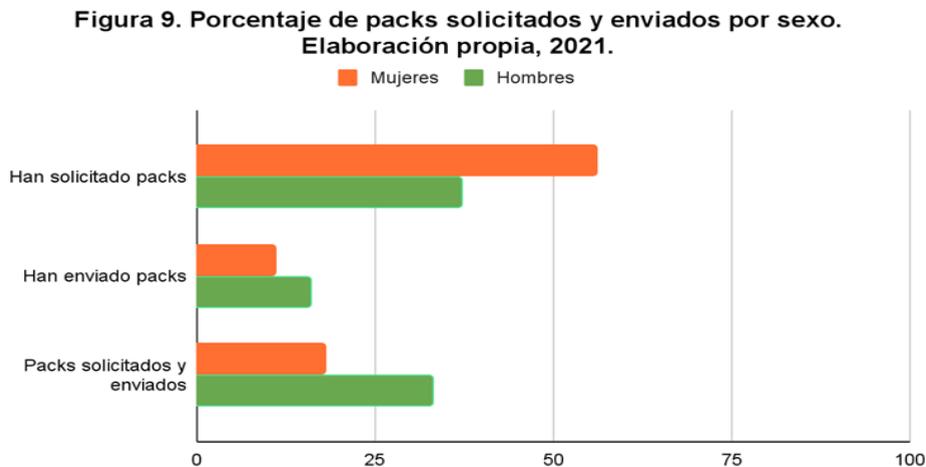
**Figura 8. Porcentaje de solicitud y envío de "packs" en redes sociales.  
Elaboración propia, 2021**



Fuente: Elaboración propia

Al diferenciarlos por sexo (figura 9), se observa que al 56% de las mujeres les han solicitado al menos una vez enviar un “pack”, en contraste con el 37% de los hombres. Mientras que el 11% de las mujeres han enviado un pack en comparación con el 16% de los hombres encuestados. También puede observarse que de los “packs” que fueron solicitados, sólo el 18% de las mujeres y el 33% de los hombres respondieron enviando el material pedido.

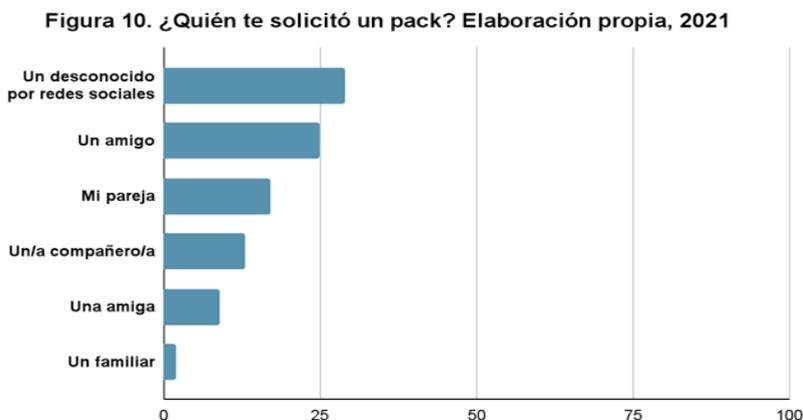
Figura 9 Porcentaje de solicitud y envío de Packs en redes sociales por sexo.



Fuente: Elaboración propia

En la figura 10 puede observarse que contactos con desconocidos en redes sociales (29%) son quienes han solicitado el envío de packs con mayor frecuencia que aquellos que pudieran conocer offline, seguido por un amigo (25%), la pareja sentimental (17%), un/a compañero/a de su propia escuela (13%), una amiga (9%) o algún familiar (2%), en al menos una ocasión.

Figura 10 ¿Quién le solicitó un pack?



Fuente: Elaboración propia

## Discusión

Los estudiantes señalaron que el uso del internet aumentó debido al confinamiento, lo cual coincide con De Regil, et al., 2021 y AMIPCI, 2021. En acuerdo con los resultados la mayoría de los estudiantes navegan en internet sin supervisión lo que concuerda con Navarro, 2011.

Conforme a los resultados se confirma que el uso de las redes sociales en internet más usadas en esta población es el WhatsApp y Facebook lo cual concuerda con la Asociación Mexicana de Internet AMIPCI, en 2014 las principales redes sociales eran Facebook, Twitter, YouTube, Google+ y LinkedIn; en 2016, la red de referencia sigue siendo Facebook, seguido por WhatsApp, YouTube, Twitter y Google+ (AMIPCI, 2016), además coincide con el estudio de Villalobos (2016) con adolescentes de Jalisco.

En cuanto al uso de redes, en cuanto a factores de riesgo se identificó que

el 35% mantiene o ha mantenido conversaciones en línea con personas que son realmente desconocidas, Una de las principales conductas de riesgo es la establecer contacto con alguien que es desconocido en la vida offline, puesto que al esconderse bajo el anonimato pueden acontecer con mayor facilidad acciones que puedan lesionar psicológica o emocionalmente al adolescente, llevándoles incluso a ir más allá de la barrera tecnológica y establecer contacto físico con el adolescente contactado .

Por otra parte, el 13% de los estudiantes comparten contenido audiovisual de contenido sexual que son solicitados, principalmente, por desconocidos a través de las redes sociales (sexting), (Englander, 2019 en Ojeda, 2020). Esta situación podría conducir a otro tipo de fenómenos emergentes como el fraude electrónico, el grooming, la sextorsión, pornografía digital, etc.

Finalmente se observa que es el género masculino el que más comparte mensajes de tipo sexual (incluidos desnudos), lo cual se contrapone a lo encontrado en otros estudios (Ybarra & Mitchell, 2014 en Ojeda 2020; Villalobos et al, 2016). Esto precisa la continuación de su estudio en tanto que al sexo femenino es a quien más se las solicitan, lo que le coloca en una situación de vulnerabilidad social, así como ampliar su estudio con una perspectiva de género.

## **Conclusiones**

La información recabada respecto al uso de dispositivos y redes sociales precisa que existen factores de riesgo hasta cierto punto alarmantes, principalmente por la falta de seguridad en los estudiantes al compartir datos y contenido personal de tipo sexual: se observa el aumento del uso de dispositivos debido a la pandemia lo que precisa mayor profundidad en este tema y propuestas de colaboración escuela-familia para disminuir los riesgos en nuestros estudiantes adolescentes.

Se necesita profundizar en factores de riesgo en uso de redes especialmente

porque se encontraron signos de presencia de sexting. Sin embargo, se desconoce si los estudiantes han sido víctimas de otro tipo de situaciones como el fraude electrónico, bullying, acoso cibernético, entre otros.

Los y las adolescentes son un grupo de edad susceptible, puesto que ellos pasan muchas horas frente al dispositivo electrónico y sienten confianza al usarlas, que, aunado con una baja percepción del riesgo (característico de la edad), les da una percepción de invulnerabilidad, evitando consultar a su adulto-cuidador/a cuando sienta inseguridad o algo (o alguien) les ha ofendido en la red social.

Es por ello por lo que se hace un llamado a profesores, tutores y padres de familia de adolescentes para activar programas educativos de prevención en las escuelas y aumentar la supervisión en el uso de dispositivos en especial en los tiempos y lugares en que se utilizan, ya que se identificó que es permitido su uso de manera indistinta en la noche y en la recámara, lo que imposibilita su supervisión e incrementa la vulnerabilidad al preservarse un entorno privado, propicio para el logro del objetivo delictuoso.

Finalmente, un hallazgo importante es que, a diferencias de otros estudios, los hombres en esta muestra aceptaron compartir un “pack” en mayor medida que las mujeres como lo señalan otros estudios, por lo que se sugiere continuar con el estudio y ampliarlo a otros contextos y escenarios para corroborar dichos resultados.

## Referencias

Álvarez, Jesús. (2021). Digital Reporte 2021: El informe sobre las tendencias digitales, redes sociales y Mobile. Disponible en: <https://wearesocial.com/es/blog/2021/01/digital-report-2021-el-informe-sobre-las-tendencias-digitales-redes-sociales-y-mobile>

Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI). (2016). 12º Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2016. México. Disponible en: [https://www.amipci.org.mx/images/Estudio\\_Habitosdel\\_Usuario\\_2016.pdf](https://www.amipci.org.mx/images/Estudio_Habitosdel_Usuario_2016.pdf)

Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI). (2021). 17º Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2021. México. Disponible en: <https://www.asociaciondeinternet.mx/estudios/asociacion>

Baumgartner, S. E., Sumter S. R., Peter J., Valkenburg P. M y Livingstone S. (2014). Does country context matter? Investigating the predictors of teen senxting across Europe. *Computers in Human Behavior*, 34, 157-164. Recuperado el 7 de abril de 2021 de la url: <https://cutt.ly/zcSUFqF>

Belloch, C. (2012) Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje. Material docente [on-line]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia. Disponible en <http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf> [EVA1.pdf \(uv.es\)](#)

Boyd, D. and Ellison, N. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*. Núm. 13, pág. 210-230. Recuperado el 18 junio 2015 desde: [http://www.researchgate.net/profile/Nicole\\_Ellison/publication/259823204\\_Social\\_network\\_sites](http://www.researchgate.net/profile/Nicole_Ellison/publication/259823204_Social_network_sites)

[Definition history and scholarship/links/541354060cf2bb7347db216a.pdf](http://www.edutec.com/Definition_history_and_scholarship/links/541354060cf2bb7347db216a.pdf)

Cascales, A.; Real, J. y Marcos, B. (2011). Las Redes Sociales en Internet. EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Núm. 38. Recuperado el 18 de junio 2015 desde: [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec38/redes\\_sociales\\_internet.html](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec38/redes_sociales_internet.html)

De Regil, I., et al. (2021). Distanciamiento Físico-social. Estudios sobre sus efectos en la vida de las personas durante la pandemia por COVID19. México: Ave Editorial

Gámez-Guadix, M., De-Santisteban, P., & Resett, S. (2017). Sexting among Spanish adolescents: Prevalence and personality profiles. *Psicothema*, 29(1), 29-34. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.222>

Gómez-León M. I. (2021). Disminución de la ansiedad en las víctimas del bullying durante el confinamiento por COVID-19. *Revista de Educación a Distancia*. Núm. 65, Vol. 21. Tomado de <https://revistas.um.es/red/article/view/439601>

Navarro, M.A. (2011). 50% de los menores de edad son usuarios en Internet. *Noticieros Televisa*. Publicado el 12 de febrero de 2011. Recuperado el 05 de Julio en: <http://noticierostelevisa.esmas.com/especiales/259362/50-menores-edad-son-usuarios-internet/>

Ojeda, M., Del Rey, R., Walrave, M. & Vandebosch, H. (2020). Sexting en adolescentes: Prevalencia y comportamientos. *Comunicar*. Número 64, v. XXVIII. ISSN:1134-3478 tomado de <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=64&articulo=64-2020-01>

Smith, P. K. (2006) Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso

dentro y fuera de la escuela. Congreso Educación Palma de Mallorca.

Villalobos, M.; et. al. (2018). Capítulo V: Sexting como conducta sexual de riesgo en las nuevas tecnologías en bachilleres de Puerto Vallarta y Ocotlán Jalisco en Exploración sobre las prácticas docentes. México: SEMS, Universidad de Guadalajara.

Willard, N., (2007). Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats. Recuperado el 7 de abril de 2021 de la url: <https://cutt.ly/scSEYzX>

## CAPÍTULO VIII

### ESTUDIO DE CONDUCTAS MACHISTAS Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE PREPARATORIA DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA.

**Ma. de los Angeles Cristina Villalobos Martínez**

*Universidad de Guadalajara*

**Gloria Martha Palomar Rodríguez**

*Universidad de Guadalajara*

**Rafael Zamorano Domínguez**

*Universidad de Guadalajara*

**Alba Patricia Arce Valenzuela**

*Universidad de Guadalajara*

**Mariana Gutiérrez Alvarado**

*Universidad de Guadalajara*

#### **Resumen**

Los estudios de género recobran su relevancia debido a las problemáticas que se presentan generadas por desigualdades en perjuicio principalmente de las mujeres, las conductas pueden llegar a generar violencia, discriminación y otro tipo de situaciones. El contexto escolar como segundo momento de socialización es el sitio idóneo para generar intervenciones en beneficio de la igualdad de género. Se presenta un estudio de corte cuantitativo, descriptivo y transversal, no probabilístico y no experimental con el objetivo de identificar conductas machistas, la violencia de género y estereotipos en 560 estudiantes 64% mujeres y 36% hombres, entre 15 a 19 años, de dos preparatorias de Jalisco, mediante la aplicación de la escala para medir actitudes machistas, violencia y estereotipos en adolescentes. Se logró identificar conductas machistas y estereotipos de género. Los principales resultados mostraron que la comunidad estudiantil identifica claramente una diferenciación de roles de género y existe apertura hacia la igualdad

entre estos, aunque persisten discursos denominados machistas, predominando el poder ejercido por los hombres sobre las mujeres, que perciben normales y permitidas que hasta cierto modo propician una violencia de género invisibilidad. Respecto a percepciones por género se encontró que los hombres sobresalen en estar más de acuerdo con los estereotipos de género en acuerdo con la teoría revisada.

**Palabras claves:** Conductas machistas, estereotipos de género, micromachismos

## Introducción

Los estudios de género retoman relevancia a raíz del estudio de problemas como la violencia de género, la discriminación y diversas actitudes de las sociedades en las que uno de los géneros se ve menos favorecido. Si bien estas situaciones se han observado en durante mucho tiempo, en las últimas décadas se han propuesto acciones para disminuir esta brecha de género y, con ello, la presencia de violencia de género. En la actualidad, los adolescentes mantienen integrado un ideario de sexismo importante, una diferenciación de roles de género, tanto para hombres como para mujeres, e incluso una cierta normalización de las conductas violentas (Rangel *et al.*, 2011).

En el ámbito escolar, el estudio de las situaciones de desigualdad de género recobra especial interés, ya que es un espacio para la reflexión y formación de las nuevas generaciones que, al ser sensibilizados puedan empezar a propiciar cambios en nuestra sociedad a favor de la igualdad de género y disminución de la violencia al reconocer las conductas denominadas machistas, así como analizarlas con sentido crítico. Las relaciones sociales están influenciadas por los estereotipos de feminidad y masculinidad instaurados y creados socioculturalmente, así como transmitidos de una generación a otra, en la que le otorga al hombre un lugar superior a la de la mujer, inclusive considerándola como si fuera un objeto de su propiedad (Marchal, Garrido, Montes y Tomás, 2018).

La práctica del machismo se identifica por conductas, comportamientos y creencias que promueven, reproducen y refuerzan diversas formas discriminatorias contra las mujeres. Se construyen a través de la polarización de los roles y estereotipos que definen lo masculino de lo femenino dentro de una sociedad dada (Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, 2016).

Debido a los cambios sociales que se están produciendo en los últimos años, las mujeres tienden a identificar en mayor medida, las conductas hostiles y agresivas explícitas, producto del discurso dominante en el denominado patriarcado, haciendo que estos comportamientos machistas se vean reducidos, al menos en su faceta más

violenta, dando origen a conductas alternativas o la aparición de los micromachismos, un “machismo casi invisible” o “sexismo benévolo” (Peralta, et al., 2019; Hernández, 2017; Mayor, 2013). Es un término que ha sido muy socorrido en los años recientes para explicar cómo opera la violencia de género y cómo se mantiene instituida en nuestras relaciones (CRUCE, 2021).

Los micromachismos son las maniobras interpersonales que realizan los varones para mantener y reafirmar el dominio sobre las mujeres, o para aumentar el poder ante ellas y para aprovechar esta situación en su beneficio, mostrando los efectos que implican en su reiteración constante. Se refiere a las destrezas, chantajes y manipulaciones que los varones van logrando de manera sutil y cuyo objetivo se centra en conseguir el sometimiento del día a día, a través de su propia coherencia, anhelo y beneficio (Bonino, 1998). Esta serie de comportamientos masculinos tienen como objetivo la exclusión de la mujer del territorio del poder en la vida cotidiana y están cimentadas en la sutileza sociocultural, por lo cual pasan desapercibidas, invisibilizadas frente a todos (García, et al., 2018).

Marchal, et al. (2020) investigaron actitudes machistas, violencia y estereotipos en adolescentes, con una media de edad (DE) de 16 años en Barcelona, con la intención de evaluar una escala sobre dichos aspectos, encontraron que los resultados fueron consistentes para cada una de las escalas utilizadas en el total de la muestra y atendiendo a las diferencias entre hombres y mujeres. Observaron en general mayor tendencia del sexo masculino hacia los estereotipos y actitudes machistas que las mujeres, dando evidencia de que la violencia entre los jóvenes va en aumento y se presenta cada vez en edades más tempranas. Por lo que en el ámbito de salud y educativo se requieren intervenciones para su disminuir su incidencia.

Con el objetivo de identificar la existencia de machismo, y/o micromachismos en parejas adolescentes y jóvenes, Hernández, H. y Hernández, M. (2017), realizaron un estudio donde encontraron un aumento en la frecuencia de las afirmaciones de igualdad de género. Sin embargo, se siguen reproduciendo machismos y/o micromachismos en

algunas de las parejas adolescentes encuestadas, que se presentan de forma natural y sutil, es decir, se asimilan como parte de la vida cotidiana. Concluyen que:

“la mayoría de los/as adolescentes y jóvenes tienen la capacidad de identificar que los micromachismos guardan relación con la violencia de género y creen que, para prevenirla, lo primordial radica en el modo de educar (tanto en casa como en el colegio)” (Hernández, H. y Hernández, M., 2017 p. 58.).

En García, et al. (2018), encontraron una población adolescente que identifica los temas de machismo y muestran una consciencia hacia la construcción de un cambio para una sociedad más igualitaria. Manifestaron haber recibido previamente algún taller o charla sobre el machismo, por lo que insisten en dar énfasis a la importancia de la educación en igualdad a edades tempranas para conseguir un cambio importante en la sociedad.

Desde la perspectiva feminista, la hegemonía masculina tiene su origen en los valores patriarcales ya mencionados, que afirmar que las mujeres son seres subordinados a los hombres y que se hace necesario visibilizar estas desigualdades, con el fin de erradicarlas y encaminarnos a una sociedad más incluyente, con igualdad de derechos y equidad de género.

## **Objetivo**

Identificar conductas machistas, la violencia de género y estereotipos en estudiantes de dos preparatorias de la Universidad de Guadalajara.

## **Método**

Investigación de corte cuantitativo, descriptiva y transversal, no probabilística y no experimental. Se realizó con estudiantes activos en el Bachillerato de la Universidad de Guadalajara, hombres y mujeres de 15 a 19 años, mexicanos, que participaron voluntariamente en el estudio. Mediante una encuesta en línea autoadministrada y anónima. Se analizaron los estadísticos descriptivos básicos de cada ítem y la puntuación global de la escala, así como su distinción por sexo. El tratamiento de los datos se realizó empleando SPSS V22.

## **Instrumento**

Se empleó la escala para medir actitudes machistas, violencia y estereotipos en adolescentes de Marchal, et al. (2020). Consta de 20 ítems en una escala tipo Likert, en un rango de 1 a 5: total desacuerdo (1), moderado desacuerdo (2), ni acuerdo ni desacuerdo (3), moderado acuerdo (4) y total acuerdo (5). Se adicionaron 3 ítems relacionados con la cotidianidad y el uso de redes sociales. Todos los ítems mostraron los niveles de consistencia necesarios para ser validados.

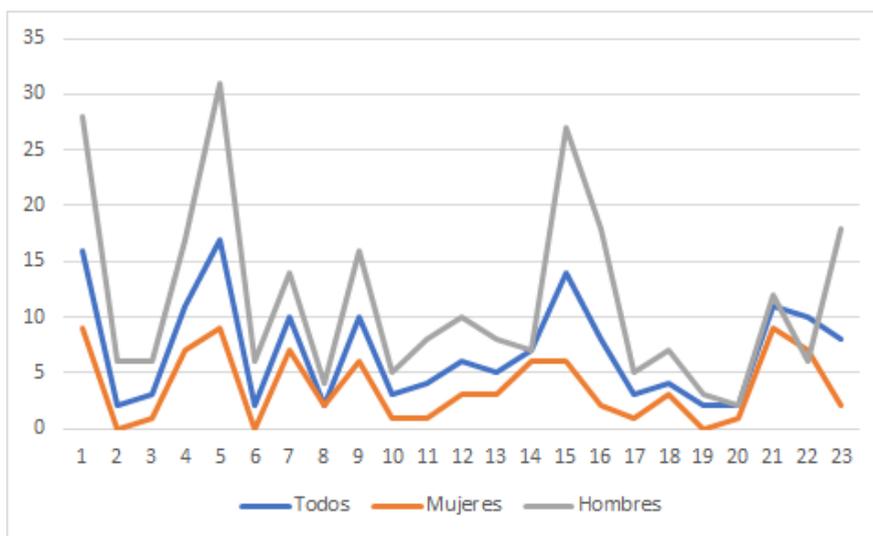
## **Resultados**

En el estudio participaron un total de 560 estudiantes de bachillerato, el 64% son mujeres y el 36% son hombres, entre 15 a 19 años, con una media de edad de 16 años; correspondientes a los seis semestres.

Las respuestas se sometieron al análisis de consistencia interna, presentando un coeficiente de alfa de Cronbach de 0.91.

En la figura 1 se pueden observar las respuestas en porcentajes que manifestaron estar de acuerdo (totalmente de acuerdo y de acuerdo) los respondientes acerca de frases diversas relacionadas con actitudes machistas, violentas y de estereotipos en adolescentes. En ella se muestra un patrón similar de respuestas, aunque las mujeres muestran menor tendencia a estar de acuerdo en este tipo de frases, en contraste, los hombres apoyan más este tipo de actitudes y estereotipos de género.

Figura 1. Porcentaje de respuestas afirmativas en acuerdo con frases machistas, violentas y estereotipos en adolescentes.



Fuente: Elaboración propia.

Puede observarse que, en la población encuestada, aún persisten discursos denominados machistas, predominando el poder ejercido por los hombres sobre las mujeres en donde destacan los siguientes (mayor al 10% de respuestas de acuerdo):

5. En una relación es normal que las personas enamoradas sean celosas (17%).
1. Es normal que mi pareja (novia/o) se enfade si le llevo la contraria (16%).
15. Cuando mi pareja (novia/o) se enfada conmigo me siento culpable (14%).

4. Para una buena relación amorosa, la mujer debe evitar llevar la contraria al hombre (11%).
21. Si le insistes lo suficiente a una chica que te dé un beso o para que salga contigo, acabará aceptando, aunque sea para que ya no la molestes (11%).
7. La violencia en la pareja sólo debería denunciarse cuando se producen lesiones graves (10%).
9. En la familia, el hombre es el encargado de aportar el dinero a la casa (10%).
22. Es normal que las mujeres reciban piropos o miradas “no pedidas” a su cuerpo en la calle o en la escuela (10%).

Las respuestas con mayor acuerdo por los hombres se refieren a:

1. Es normal que mi pareja (novia/o) se enfade si le llevo la contraria (31%)
5. En una relación es normal que las personas enamoradas sean celosas (28%)
15. Cuando mi pareja (novia/o) se enfada conmigo me siento culpable (27%)
16. Para que una relación amorosa sea estable, mi pareja (novio/a) ha de estar satisfecha sexualmente (18%).
23. Como una prueba de confianza, tu pareja debe saber tu contraseña del “Face” o tu teléfono celular (18%).
4. Para una buena relación amorosa, la mujer debe evitar llevar la contraria al hombre (17%).
9. En la familia el hombre es el encargado de aportar el dinero a casa (16%).
7. La violencia en la pareja sólo debería denunciarse cuando se producen lesiones graves (14%).
21. Si le insistes lo suficiente a una chica que te dé un beso o para que salga contigo, acabará aceptando, aunque sea para que ya no la molestes (12%).
12. Para que una pareja funcione la mujer ha de esmerarse en cuidar su aspecto

(10%).

Las respuestas con las que mostraron menos acuerdo son:

20. Lo lógico es que la mujer obedezca al hombre (2%).

19. Un cierto grado de violencia sexual hace más interesante la relación de pareja (novio/a) (3%).

8. La mujer debe estar dispuesta a aceptar la autoridad del hombre (4%).

10. Muchas veces, cuando una mujer es agredida por su pareja es porque lo ha provocado. (5%)

17. En las relaciones de pareja, el hombre debe dejar bien claro quién manda desde el principio (5%).

22. Es normal que las mujeres reciban piropos o miradas “no pedidas” a su cuerpo en la calle o en la escuela (6%).

14. La naturaleza de la mujer la inclina a realizar las tareas domésticas (7%).

Mientras que las mujeres mostraron mayor acuerdo sobre los siguientes enunciados:

1. Es normal que mi pareja (novia/o) se enfade si le llevo la contraria (9%)

5. En una relación es normal que las personas enamoradas sean celosas (9%)

21. Si le insistes lo suficiente a una chica que te dé un beso o para que salga contigo, acabará aceptando, aunque sea para que ya no la molestes (9%).

4. Para una buena relación amorosa, la mujer debe evitar llevar la contraria al hombre (7%).

7. La violencia en la pareja sólo debería denunciarse cuando se producen lesiones graves (7%).

22. Es normal que las mujeres reciban piropos o miradas “no pedidas” a su cuerpo en la calle o en la escuela (7%).

Y mostraron menor acuerdo sobre los siguientes enunciados:

2. Es lógico que mi pareja controle todo lo que hago (0%).
6. La mujer debe estar dispuesta a tener relaciones sexuales siempre que su pareja se lo pida (0%).
19. Un cierto grado de violencia sexual hace más interesante la relación de pareja (0%).
3. En las relaciones familiares, el hombre es el que manda (0%)
10. Muchas veces, cuando una mujer es agredida por su pareja es porque lo ha provocado. (1%)
11. Lo natural en las familias es que las decisiones importantes las tome el hombre (1%).
17. En las relaciones de pareja, el hombre debe dejar bien claro quién manda desde el principio (1%).
20. Lo lógico es que la mujer obedezca al hombre (1%).

## **Discusión**

A partir de los resultados del presente estudio, se observa que ambos sexos muestran una apertura hacia una cultura más igualitaria, como lo encontrado en García, et al. (2018) y Hernández & Hernández (2017), aunque con tendencia a una normalización de los roles de género y algunas conductas denominadas implícitamente violentas: la presencia de celos en la pareja, la manipulación del sentimiento de culpa, la invasión a la privacidad (conocer la contraseña de Facebook) como mecanismos de control, como lo encontrado en Rangel, et al. (2011).

Aunque con un claro rechazo por aquellas conductas explícitamente violentas, principalmente aquellas dirigidas hacia las mujeres. Son los hombres quienes muestran

mayor aceptación ante estas expresiones de micromachismos que las mujeres, como lo encontrado en Marchal, et al. (2020), donde probablemente se encuentren vinculados con los beneficios tácitos conseguidos al lograr minimizar o descalificar a las mujeres.

Sin embargo, existe un porcentaje de las respondientes que continúan de acuerdo con algunos estereotipos: la presencia de los celos como una conducta aceptada, así como evitar llevar la contraria al hombre. Hay que destacar que no discrimina si se trata de un contexto metropolitano o regional, las respuestas son muy similares entre sí, inclusive al compararlos entre sexos (hombres y mujeres).

Esto puede dar evidencia de la interiorización cultural del discurso patriarcal a través de diversas generaciones que se interrelaciona, a su vez, con los discursos alternativos de la vida contemporánea que pretenden alcanzar la equidad de género y una perspectiva de derechos humanos como parte de una realidad próxima.

## **Conclusiones**

Si bien se observa que los adolescentes muestran un discurso con mayor tendencia a la equidad de género y el rompimiento de algunos estereotipos de género, aún persisten actitudes machistas, promotoras de violencia por razones de género y algunos estereotipos que aún deben identificarse y discutirse como un esfuerzo por reducir la brecha de género y seguir avanzando en la promoción de una cultura de la paz y resolución pacífica del conflicto.

En el estudiantado se confirma la presencia de estereotipos que podrían contribuir en permear la violencia hacia uno u otro género, dichas conductas son vistas como normales en las relaciones de pareja. Resulta relevante que la denuncia de la violencia se sugiera sólo cuando se producen lesiones graves lo cual precisa acciones emergentes en las escuelas para prevenir este tipo de situaciones y evitar la escalada de

la violencia.

Continúan presentes los estereotipos de género en mayor medida dentro del grupo de los varones, lo cual coincide con la conveniencia de mantener el *status quo* en esta población, conservando los beneficios que se derivan de esto. Se hace necesario incorporar masculinidades alternativas que incorporen el discurso de la equidad de género y la cultura de la paz, al mismo tiempo que se promueven acciones de empoderamiento femenino, así como el reconocimiento de nuevas identidades que dan cuenta de la diversidad existente en la expresión de la sexualidad del ser humano.

Del mismo modo, puede darse apertura a nuevas líneas de investigación que amplíen el estudio de la violencia de género y los micromachismos como unidad de análisis en contextos y escenarios diversos.

## Referencias

- Bonino, L. (1998). *Micromachismos: la violencia invisible en la pareja*. Generalidad Valenciana. Dirección General de la Mujer. Madrid: Paidós.
- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. (2016). ¿Sabes qué es el #Machismo? Desde: <https://www.gob.mx/conavim/articulos/sabes-que-es-el-machismo?idiom=es>
- CRUCE. (2021). De los “micromachismos” a la violencia estructural. ITESO. Desde: <https://cruce.iteso.mx/de-los-micromachismos-a-la-violencia-estructural/>
- García, A., Hidalgo, M., López, M. & Román, M. (2018). Los micromachismos en adolescentes. Su asociación con las relaciones de pareja y el modelo de maternidad y paternidad. *Cultura de los Cuidados (Edición digital)*, 22(51). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2018.51.16>
- Hernández, H, y Hernández, M. (2017). *Adolescencia y juventud: relación de dominio (machismo, micromachismo, sexismo y violencia de género)*. Tesis no publicada, Universidad de la Laguna. España. Recuperado de <https://n9.cl/nk4do>
- Marchal, AM., Brando, C., Montes, J. & Tomás, J. (2018). Diseño y validación de un instrumento para medir actitudes machistas, violencia y estereotipos en adolescentes. *Metas Enfermería*. Vol. 21(3):11-8. DOI: <https://doi.org/10.35667/MetasEnf.2019.21.1003081206>
- Mayor, V. (2013). *Micromachismo en parejas jóvenes*. Tesis no publicada. Universidad de Sevilla. Recuperado desde: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/32781/TFG-52%20Micromachismo%20en%20parejas%20j%F3venes.pdf;sessionid=FB57CC93C25D4EC40731E81D31254EDA?sequence=1#:~:text=Los%20micromachismos%20son%20microviolencias%20que,desarrollar%20su%20propia%20autonom%C3%ADa%20personal>

Peralta, L., Ufarte, M., López-Caniego, M. (2019). Micromachismos y prensa digital: *el diario.es* como estudio de caso. *Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, Vol. 17(1): 162-183. DOI: <https://doi.org/10.7195/ri14.v17i1.1220>

Rangel da Silva L, Domingues, M., Mota, T., Rodríguez, M., Meneses, I. & Lemos, A. (2011). El fenómeno de la violencia de género en la mujer, a partir de la producción científica de Enfermería. *Enfermería Global*. Vol. 10(22):1-11. Recuperado desde: [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1695-61412011000200025](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412011000200025)

## SEMBLANZA DE LOS COORDINADORES



**LETICIA PESQUEIRA LEAL**

- Formación académica: Licenciada en Psicología (UNAM), Especialidad Neuropsicología (INNN), Maestría en Terapia Familiar (UJED), Doctorado en Ciencias de la Educación (UAC), Doctorado en Psicología (UNES), Postdoctorado en Teoría de a Ciencia por (UAC).
- Labora en la Universidad Juárez del Estado de Durango como Profesor de Tiempo Completo desde 2001 a la fecha.
- Titular de materias: Psicobiología del Aprendizaje y Lenguaje, Procesos Cognitivos, Integración Profesional Clínica
- Maestra de posgrado del Doctorado de Mediación y Negociación, A.C.
- Maestra de posgrado del Doctorado de Educación (UJED)
- Miembro del núcleo básico de catedráticos de la maestría en Psicología con Especialidades en Psicoterapia y Psicología Educativa
- Tutora de Pre y Posgrado
- Miembro activo de la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE).
- Miembro activo de la Latinoamericana de educación y pedagogía (RELEP)
- Miembro de Capítulo Mexicano de la Liga Internacional para la epilepsia (CAMELICE)
- Miembro del Cuerpo CA-UJED-93
- presidenta y Miembro de académicas de las U.A
- presidenta del H. Consejo Técnico Consultivo
- Ponente en el Foros Nacionales e Internacionales, Tallerista desde 2001
- Coautora de los libros: Decálogo del TCH, Compilador de: Perspectivas en la Psicología del deporte. 2018.; Estudio Comparativo de la autoeficacia académica

- Capítulo de libro: Varios con Temas en: Estadística, Autoeficacia académica y emocional, Tutorías, Entrenamiento psicológico en el deporte, Técnicas Cognitiva Conductual en la autoeficacia académica y emocional, Afrontamiento de conductas suicidas, Innovación educativa, etc.
- Artículos: Varios con Temas de Autoeficacia emocional, Motivación intrínseca y extrínseca, Estrategias de aprendizaje, Procesos de lectura y escritura a nivel universitario, Tutorías, Formación ética. Autorregulación emocional, Etc.
- Candidata del sistema nacional de investigadores por el periodo 2022-2025
- Perfil deseable por el periodo 2021-202



MAYELA QUIÑONES LÓPEZ

Licenciada en psicología, Maestría en Terapia Familiar, Doctorante en psicología en personalidad, diagnóstico y psicoterapia, Maestra de tiempo completo de la Universidad Juárez del estado de Durango, desde el año 2016, Secretaria academica de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, de 2015 a 2016, Supervisora de la práctica con familias en la maestría de Terapia Familiar en la Facultad de Trabajo Social, de la UJED, Catedrática invitada en el programa de posgrado de maestría en Terapia Familiar de la Facultad de Trabajo Social de la UJED, Miembro del núcleo básico de catedráticos de la maestría en Psicología con Especialidades en Psicoterapia y Psicología Educativa.

Tutor de estudiantes de la Licenciatura y posgrado en la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana

Directora de tesis de alumnos de la maestría en Terapia Familiar y de la maestría en Psicología con Especialidad en Psicoterapia y Psicología Educativa, en las líneas de investigación de terapia familia y habilidades sociales.



**ELIZABETH MARTÍN DEL CAMPO ESCUDERO,**

Licenciatura en el Instituto Nacional de Comunicación Humana en la Ciudad de México, Maestría en Educación Media y Superior, Doctorante en Ciencias de la Educación con Acentuación en Docencia, profesora Fundadora en la Licenciatura en TCH de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango, actualmente Profesora de Tiempo Completo.

Experiencia en cursos y talleres disciplinares y de educación.



Hoy sabemos que las generaciones están cambiando vertiginosamente, ya que vivir en un mundo globalizado lleva a la complejidad, y es a través de la investigación constante que podemos empezar a dar respuestas a las diferentes necesidades que los alumnos requieren para una preparación profesional que cumpla con las expectativas que el mercado laboral requiere.

Por lo cual, es pertinente empezar a buscar e implementar estrategias que motiven a los estudiantes a estar preparados para liderar discusiones sólidas basadas en el contenido académico que se esté analizando por medio del pensamiento crítico y creativo, requiriendo que el alumno busque vincular y conectar los temas del plan de estudios que ha cursado con los nuevos contenidos, esto permitirá una participación activa, ya que irá integrando su propia experiencia al interactuar entre pares, ampliando así, su perspectiva del mundo.

