



Revista

RELEP

Educación y Pedagogía
en Latinoamérica

Coordinadora del número,
Irma Ramírez Vaquera

Directores editoriales
Nuria Peña Ahumada
Oscar C. Aguilar Rascón
Rafael Posada Velázquez

Vol. 1 (1): Septiembre, 2018
ISSN: 2594-2913

Revista RELEP Educación y Pedagogía en Latinoamérica

ISSN: 2594-2913

Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-091712390600-01

© Invepy y Asociados S.C., (2017)

® iQuatro Editores

Consejo editorial

Dirección general

Rafael Posada Velázquez

Nuria B. Peña Ahumada

Oscar C. Aguilar Rascón

Editor académico del número

Irma Ramírez Vaquera

Equipo Técnico

Jefe de oficina

Paula Berenice Mejía Ávila

Gestión Editorial

Alondra Díaz Sánchez

Editor técnico

Andrea Soledad Dimas Ávila

Webmaster

Diego Rios Rojo

Atención a clientes

Isela Rivera Yañez

Entidad Editora

Invepy y asociados S.C.

Prol. Independencia, 48-A Col. Santa Rosa Jáuregui, Querétaro, México C.P. 76220

+52 (1442) 409 2049

Correo electrónico: contacto@redesla.net

Página web: <http://iquatroeditores.com/revista/index.php/relep/about>

Esta revista se publica cuatrimestralmente en los meses de abril, agosto y diciembre y contiene artículos originales, comunicaciones cortas, cartas al editor, estados del arte y/o reseñas de libros derivados de investigaciones y reflexiones científicas. El objetivo de estos artículos es la difusión de contenido de corte científico académico, aunque no representa la opinión de la organización editorial, de la empresa gestora, ni de los editores involucrados. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de los autores, por lo que agradecemos que, si tienen cualquier observación o cuestionamiento sobre la originalidad de los textos, puede ser notificada al correo de la revista contacto@redesla.net y a los autores.

Los editores autorizan la reproducción de los textos con fines exclusivamente académicos, dando estricto cumplimiento a las normas de referenciación bibliográfica en favor de los autores y de las instituciones editoras. Cualquier uso diferente, requerirá autorización escrita del director-editor y su omisión inducirá las acciones legales dispuestas por las leyes internacionales sobre la propiedad intelectual y el derecho de autor.



Directores generales de la revista

Rafael Posada Velázquez – Universidad de Celaya / Universidad Tecnológica de San Juan del Río
Nuria B. Peña Ahumada – Universidad de Celaya / Universidad Tecnológica de San Juan del Río
Oscar C. Aguilar Rascón – Universidad de Celaya / Universidad Tecnológica de San Juan del Río

Consejeros académicos

Roberto Hernández Sampieri – Universidad de Celaya - México

Comité científico

Alejandra Fernández Hernández – Universidad Politécnica del Estado de Morelos
Bertha Silva Narvaste - Universidad Alas Peruanas - Perú
Christian Paulina Mendoza Torres – Universidad Tecnológica Laja Bajío
José Armando Pancorbo Sandoval – Universidad Tecnológica Equinoccial Sede Santo Domingo
Laura Lorena Ballesteros Medina – Instituto Tecnológico de Piedras Negras
Liliana De Jesús Gordillo Benavente – Universidad Politécnica de Tulancingo
María del Carmen Gómez Chagoya – Universidad Autónoma del Estado de México - México
María Teresa Ramírez Garzón – Universidad de La Salle - Colombia
Martha Anayancin Coronado Granados - Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez
Nicolás Salvador Beltramino Lo Vecchio – Universidad Nacional de Villa María - Argentina
Oscar Javier Zambrano Valdivieso – Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO - Colombia
Orlando Walfrido Gutiérrez Castillo – Universidad Autónoma de Coahuila - México
Patricia del Carmen Mendoza García – Universidad Tecnológica del Suroeste de Guanajuato
Wilken Rodríguez Escobar - Universidad Militar Nueva Granada – Colombia
Zoraida Blancas Olvera – Universidad Politécnica de Francisco I. Madero

Coordinador del número

Irma Ramírez Vaquera

REVISTA RELEP EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN LATINOAMÉRICA

Cuerpo editorial

Dra. Nuria Beatriz Peña Ahumada – npenaa@redesla.net

Dr. Oscar Cuauhtémoc Aguilar Rascón – ocaguilarr@redesla.net

Dr. Rafael Posada Velázquez – rposadav@redesla.net

<http://iuatroeditores.com/revista/index.php/relep/about>

ESTUDIOS EN LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

RELEP EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN LATINOAMÉRICA

Volumen 1

Septiembre-Diciembre 2018 | No.1

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de RELEP EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN LATINOAMÉRICA

ÍNDICE

Nota editorial 6

Nota editorial del número 7

Artículo 1. Una mirada a la inclusión educativa. Entre la utopía y la realidad.....9

Artículo 2. Percepción de abuso sexual en niños/as ante situaciones de secreto. 18

Artículo 3. Evaluación de competencias emocionales en preescolar..... 28

Artículo 4. El docente de educación básica: elemento sustantivo en la formación docente inicial. 36

Nota editorial

Es una publicación arbitrada por especialistas reconocidos en el ámbito académico, dedicada a divulgar trabajos originales que presentan resultados de estudios e investigaciones en las áreas educación y pedagogía.

**Dra. Nuria Beatriz Peña Ahumada Dr. Oscar Cuauhtémoc Aguilar
Rascón Dr. Rafael Posada Velázquez**

Nota editorial del número

REVISTA RELEP EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN LATINOAMÉRICA

En atención a las políticas internacionales en materia de investigación educativa, el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), promueven la investigación de aspectos sustantivos en relación con el impacto de políticas en rubros como evaluación, inclusión, rezago, pobreza, género y equidad, considerando que la educación es la mejor vía para estrechar brechas y combatir estas problemáticas (FMI, 2018. Informe. Mayo. Recuperado el 19/01/2019).

La innovación a las prácticas de aula es el pivote del ejercicio docente, es ahí donde se encuentra la razón y la verdadera intención de avanzar en los diferentes niveles de conocimiento. Trasladar a sus orígenes el problema de la educación en México y otras latitudes permite visualizar de fondo el trabajo de las instituciones de los diferentes niveles educativos y más aún en particular en cada aula. Una institución, de cualquier nivel que no mejora, no se desarrolla; por esta idea tan básica es necesario innovar, involucrando irremediablemente a la ciencia y tecnología; utilizada, claro está, con conciencia que proyecte la vida cotidiana de los individuos que participan fundamentada en valores éticos.

Con un considerable y valioso número de investigaciones los docentes, en su compromiso profesional tienen a bien presentar aportaciones a la ciencia de la educación resultados, y conclusiones que abren el panorama invaluable de hallazgos que en cada uno de los espacios de trabajo se descubren con la implementación científica de procesos metodológicos.

Se presentan en esta edición investigaciones sobre situaciones pedagógicas desde el nivel preescolar hasta superior, enfocados en la pedagogía así como disciplinas relacionadas que acompañan y coadyuvan a las instituciones y docentes a no detenerse en la búsqueda de metodologías que encajen en los diferentes contextos educativos.

Temáticas como la inclusión educativa, la gestión escolar, el uso de las nuevas tecnologías, la ciencia como factor preponderante en el desarrollo de los pueblos, el papel indiscutible y necesario de la evaluación educativa en todas sus modalidades, tiempos y actores, y sobre todo el papel que juega el docente del siglo XXI como formador de profesionales capaces de movilizar sus competencias en una situación determinada con el uso racional del deber ser, demuestran que la tarea es dantesca, que sólo se resolverá de la mano de los actores educativos nacionales e internacionales.

El objetivo del congreso de investigación promovido por la RELEP efectuado en la ciudad de León los días 29 y 30 de noviembre de 2018, cubrió con las expectativas, generando un escenario propicio para presentar un conjunto de avances en las ciencias educativas y pedagógicas, enriquecido con la relación

con los países latinoamericanos que participaron, que con gran atino permiten avizorar un panorama digno de analizar, comparar y diferenciar para enriquecer la tarea educativa en América Latina. Con la intención de compartir de la institución organizadora, los maestros, investigadores, alumnos de educación y pedagogía, se invita a la lectura y análisis de artículos publicados, que coadyuve en la formación de una mirada crítica de lo que se vive en el panorama educativo nacional e internacional, para innovar el papel docente en el tiempo histórico presente.

Dra. Irma Ramírez Vaquera

Dr. Jaime Esparza Guzmán

Artículo 1. Una mirada a la inclusión educativa.

Entre la utopía y la realidad.

A look at educational inclusion. Between utopia and reality

Labrado Medrano, Laura Michel;
Martínez Chairez, Guadalupe Iván;
Valles Ornelas, María Manuela;
Escuela Normal Rural Ricardo
Flores Magón

Resumen

El presente artículo se realizó en el municipio de Saucillo en el estado de Chihuahua México. La investigación se guio a través de un paradigma interpretativo, un enfoque cualitativo mediante el método de teoría fundamentada. La problemática del estudio fue ¿Cómo los docentes implementan la educación inclusiva dentro de su práctica profesional?, por ende, el objetivo principal de la investigación es indagar como los docentes implementan la educación inclusiva en su práctica profesional. De las conclusiones se desprende que los profesores consideran imposible implementar la inclusión educativa en sus aulas de clase dado el contexto en el que se desenvuelve el sistema educativo mexicano, además se confunde la integración con la inclusión educativa.

Palabras clave

Inclusión, integración, diversidad, discriminación.

Abstract

This article was held in the municipality of Saucillo in the state of Chihuahua, Mexico. Research is guio through an interpretative paradigm, a qualitative approach through the method of informed theory. The problem of the study was how do teachers implement inclusive education within their

professional practice? Therefore, the main objective of the research is to investigate how teachers implement inclusive education in their professional practice. It follows from the conclusions that teachers consider it impossible to implement educational inclusion in their classrooms given the context in which the Mexican education system is developed, and integration with educational inclusion is confused.

Keywords

Inclusion, integration, diversity, discrimination.

Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje es muy complejo, existen obstáculos que impiden el máximo desempeño de los docentes y el logro de los aprendizajes. A lo largo del tiempo se ha hecho mención de la facilidad que representa el ser maestro, como si únicamente importase la trasmisión de los conocimientos de persona a persona, pero nunca se habla de los desafíos enfrentados por los profesores al trabajar con sujetos tan diferentes, a esto se le agrega el desarrollo de los alumnos en el marco de una sociedad excluyente, trasgresora de los derechos humanos. En el discurso las autoridades educativas como los diferentes niveles de gobierno están preocupadas por generar respuestas a la problemática de exclusión, discriminación, marginalidad, pero en la realidad existe incongruencia las acciones tomadas para la consecución de la atención a la diversidad

Revisión de la Literatura

La Inclusión Educativa es un tema que aún les causa temor e incertidumbre a los docentes, dado que el proceso de atención a la diversidad, acceso, permanencia y éxito de las personas con alguna Barrera para el Aprendizaje

y la Participación (BAP) aún enfrenta innumerables desafíos para concretarla. Todos los seres humanos presentan características evolutivas individuales, diversos ritmos para aprender, traducidos en pluralidad de intereses académicos, profesionales y expectativas de vida, a todo este conjunto de diferencias manifestadas se le denomina diversidad.

De acuerdo a una trabajo investigación realizado por parte del Centro de Investigación y Desarrollo (CIDE) en el año 2011, se logran identificar los siguientes factores influyentes en la diversidad presente en el contexto educativo: Primero están los factores físicos: la dimensión biológica asumida por cada sexo; la psicológica atribuida a determinados roles sociales de los individuos, por ejemplo, la mujer no puede trabajar o estudiar, su función debe ser limitada únicamente a las labores domésticas. Por último, la diacronía entre el desarrollo corporal de niños/niñas o inclusive dentro del mismo sexo. Los factores socioculturales, se refieren a la procedencia geográfica, económica o social. La primera y tercera en relación con los diferentes valores, costumbres, tradiciones creencias, hábitos, idioma, religión, practicados de acuerdo a donde habiten o si el individuo proviene de una etnia minoritaria socialmente. La segunda relativa al nivel de estudios de los progenitores, ya que este puede otorgarte niveles de acceso a experiencias o vivencias más enriquecedoras. Por último, se encuentran los factores académicos, estos se vinculan a la diferencia en la capacidad para aprender de cada educando, al igual que en los conocimientos, no obstante, todos cursaron las mismas asignaturas a igual tiempo, sus estilos y ritmos de aprendizaje son diversificados. Para Branchetti y Freire (2001) Citados por Oliveira (2012)

Es evidente que alguien que no se encuadra en el padrón social e históricamente considerado normal, sea consecuente de su proceso de concepción y nacimiento o impuesto en la lucha por la supervivencia, se acaba volviendo un obstáculo, un peso muerto, hecho que lo lleva a ser relegado, abandonado, sin que eso cause los llamados sentimientos de culpa característicos de nuestra fase histórica (p. 63).

Lo cual queda de manifiesto en la educación al percibir a la diversidad como un obstáculo en el proceso de enseñanza aprendizaje, en lugar de una pauta para aprender de los distintos modos de vida de cada sujeto. En otras palabras, el ser diferente se vuelve objeto de discriminación, manifestada con actitudes de rechazo, burla, además de superioridad por parte de los demás considerados normales. Ramos que parafrasea a la UNESCO (2003) menciona:

La diversidad es positiva, enriquecedora, es una oportunidad que hay que aprovechar para crear una sociedad más tolerante e igualitaria. Así, se indica la pertinencia de considerarla como una riqueza y no como una amenaza y defenderla como un componente fundamental de la igualdad (p.78).

En este sentido, al aceptar el carácter inherente y natural de las diferencias en el ser humano se podrá brindar la mejor respuesta educativa a miles de alumnos, entendiéndola principalmente de esta manera: son todas las variables posibles de educando dentro del contexto escolar. Por este motivo las prácticas tradicionalistas quedan completamente desfasadas al no concentrarse en las individualidades personales y partir de la homogeneidad. Incluso buscan la sumisión de las culturas minoritarias a las condiciones impuestas por la cultura homogénea. Por lo que respecta exigir a la sociedad un cambio en los

comportamientos, además de las actitudes para no verse sometidos a la tiranía de la normalidad.

El concepto de inclusión especifica la premura de todos los alumnos por ser parte de algo o mejor dicho formar parte de todo en el ámbito socioeducativo. Se centra en promover un entorno adecuado, con un ambiente motivado, lleno de actividades y experiencias significativas para el aprendizaje en el que los educandos se sientan seguros, bienvenidos, apoyados con respecto a sus necesidades, de esta forma se puede favorecer el alcance del éxito de todos. Por consecuencia se le puede visualizar como un proceso de abordaje encaminado a la búsqueda de formas idóneas para responder a la diversidad. Análogamente la inclusión se preocupa primeramente por identificar aquellas barreras para el aprendizaje y la participación, después por eliminarlas; sin embargo, para alcanzar dicho objetivo es útil investigar con el propósito de planificar mejoras en la política educativa, una de ellas es la evaluación de los logros de los alumnos no simplemente con exámenes de carácter homogéneo, en cambio evaluar el punto de partida de cada uno de ellos y el nivel alcanzado hasta el momento.

La inclusión no significa únicamente matricular los alumnos con alguna discapacidad en la clase común, e ignorar sus necesidades e individualidades, es indispensable asegurar las correctas condiciones para atender sus diferencias. De ese modo, se reconoce que no se pueden descuidar los recursos al servicio de los aprendices y docentes, al considerarlos como instrumentos indispensables del acceso, permanencia al igual que el éxito de los educandos en proceso inclusivo. Por consiguiente, según Ainscow (2004) establece lo siguiente:

la inclusión implica poner especial énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse

en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro. Esto destaca la responsabilidad moral de garantizar que los grupos estadísticamente en situación de mayor riesgo sean cuidadosamente monitoreados y que, donde se estime necesario, se tomen medidas para asegurar su presencia, participación y logros en el sistema educativo (p.4).

Todo ello a través de las modificaciones en contenido, enfoques, planes y programas, estrategias de enseñanza-aprendizaje, con la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular brindar educabilidad a todos los niños sin distinción alguna; educación con la obligación de permear el favorable desarrollo de los sujetos, formarlos seres competentes además de competitivos, capaces de responder a las necesidades del siglo XXI. Visto esto el mayor desafío del sistema educativo nacional. Según las autoras Valenzuela y Silva (2012) para Fernández (2003) "Es necesario que las escuelas sean el medio eficaz del sistema educativo para eliminar o disminuir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de aceptación, edificar una sociedad integradora y conseguir una educación para todos" (p.41).

Metodología

El presente estudio se guio a través de un paradigma interpretativo o también denominado constructivista, el enfoque fue cualitativo con el método de la teoría fundamentada. La problemática de esta investigación fue ¿Cómo los docentes implementan la educación inclusiva dentro de su práctica profesional?, por ende el objetivo principal fue el indagar con los docentes como implementan la educación inclusiva dentro de su práctica profesional. Entre otros objetivos que se plantearon están el conocer cómo perciben los docentes la inclusión educativa,

indagar el papel del gobierno en la inclusión educativa, analizar la influencia que ejercen las políticas educativas dentro del aula, así como identificar los factores que intervienen en la inclusión educativa.

Resultados

Para la recolección de la información se aplicaron entrevistas a docentes frente a grupo en el nivel de primaria, además se llevaron a cabo observaciones de su práctica profesional, lo cual permitió hacer análisis por medio de la teoría fundamentada, aplicando la codificación abierta, la codificación axial, y codificación selectiva que permitieron construir diferentes redes categorías que a continuación se presentan.

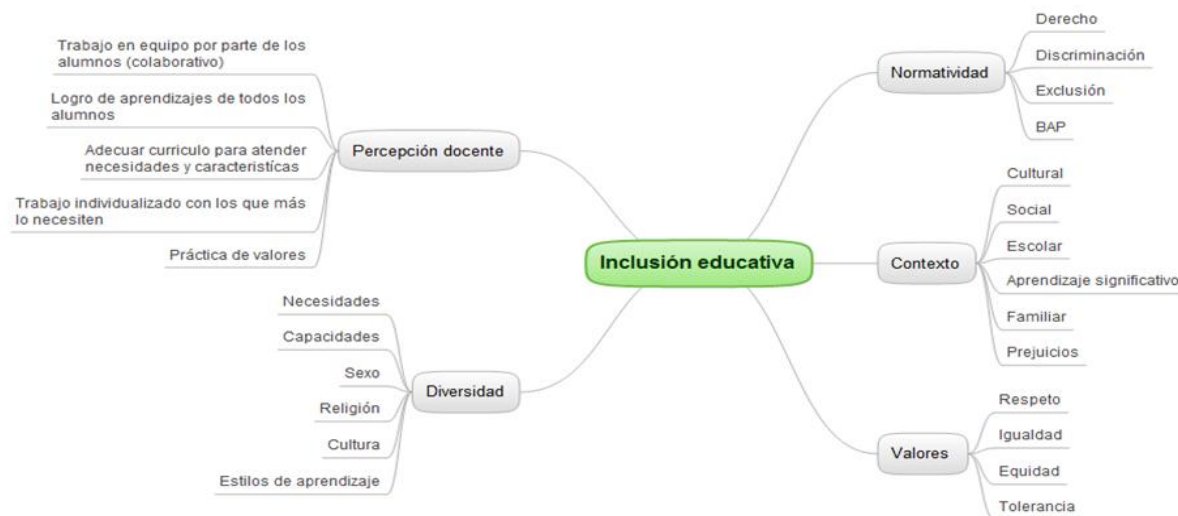


Ilustración 1. Inclusión educativa

Los profesores definieron la inclusión de la siguiente manera: son las acciones encaminadas a atender o responder a la diversidad en cuestión de sexo, religión, cultura, capacidades y necesidades de todos los alumnos por igual. En correspondencia a lo anterior el autor Vela (s/f)

menciona: “la Educación Inclusiva es educar en y para la diversidad, donde la escuela debe reestructurarse y reorganizarse para poder atender a todos y cada uno de los alumnos” (p.7). La premisa de esta manera de educar es partir del entendido de que todos los individuos son diferentes, pero igualmente valiosos para contribuir a la sociedad, la diversidad enriquece con una forma de aprendizaje compartido, al realizar intercambios de cultura, religión, es decir las variadas formas de vida.

Igualmente hacen mención de la participación de los siguientes valores: el respeto, la equidad, la igualdad y la tolerancia para lograr la inclusión, dado que los centros escolares al ser instituciones formativas deben enseñar a los educandos actitudes además de aspectos valórales que encausen sus vidas, los cuales les permitan convivir con los demás sujetos, al respetar las

diferencias presentes dentro de todos los ámbitos. Vela (s/f) opina al respecto: la Educación Inclusiva “redefine finalidades y valores educativos hacia la formación plena y armoniosa de los alumnos, y la construcción de una sociedad más justa, solidaria y equitativa, basada en el respeto mutuo, la tolerancia y la no discriminación” (p.1). Estos son los valores que

más se enfatizan y practican en una institución escolar incluyente.

En este sentido se debe comprender la diferencia entre igualdad y equidad, la igualdad es reconocer que todos los individuos tienen las mismas oportunidades para desarrollarse mientras la equidad es darle a cada sujeto lo necesario, así, si en un aula de clases se practica este valor se le brindará a cada alumno la respuesta educativa apropiada, acorde a sus características y necesidades individuales. Análogamente se podrán realizar las adecuaciones curriculares correspondientes, por consecuencia se eliminarán rápidamente algunas de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) por consecuencia del empleo que hará cada aprendiz de sus habilidades en conjunto con sus capacidades. Arnáiz (2005) citada por Sarto y Venegas (2009) explica “el éxito de la inclusión está en poder contar con modificaciones curriculares acordes con las necesidades educativas especiales de los niños” (p. 122).

ineludible generar un ambiente de aprendizaje enfocado en el contexto cultural, social, escolar y familiar de los sujetos, para ellos un docente inclusivo propicia el trabajo colaborativo, al evitar la exclusión, discriminación además de los prejuicios. Dado que trabajar de esta manera ayuda a favorecer la comunicación entre los niños, aprenden a valorar la diversidad. “La conformación de grupos de aprendizaje colaborativo se considera como herramienta fundamental del accionar pedagógico inclusivo y como propulsor de la igualdad de oportunidades” (Monge, 2009, p. 133).



También hace mención de la utilidad de implementar el aprendizaje colaborativo en el salón de clases.

Los educadores entrevistados consideran lo siguiente: si se desea lograr la inclusión es

Ilustración 2. El papel del gobierno en la Inclusión Educativa.

En torno al ámbito educativo en México se ha establecido cierta normatividad al analizarla refleja lo siguiente: no corresponde a la realidad social y económica de la nación. Esto por consecuencia de la precaria situación financiera, también de la desigualdad que priva en diversos sectores de la población. Así mismo una de las problemáticas presentadas es el destinar escasos recursos financieros a la educación y la falta de cumplimiento de las normas por parte de las autoridades tanto educativas y gubernamentales, todo ello obstaculiza la creación de escuelas inclusivas en el país, aunque estos temas serán desarrollados ampliamente a continuación.

Una de las premisas educacionales de los últimos años ha sido la creación de escuelas inclusivas, por consecuencia, esta ley ha creado algunos artículos encaminados a buscar la promoción de la misma, la cual lucha contra los prejuicios, estereotipos, discriminación, e igualmente favorece la equidad, la igualdad y la inclusión (DOF, 2014). Los educadores comentan al respecto: el gobierno debe realizar cambios en las políticas educativas dirigidas a generar una sociedad cada vez más inclusiva. Específicamente debe realizar ajustes en los planes y programas dado que aunque a la letra diga que el Plan de estudios 2011 “representa un avance significativo en el propósito de contar con escuelas mejor preparadas para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante” (SEP, 2011, p. 7), que favorece la educación inclusiva, la pluralidad lingüística y cultural del país, además de mencionar el cuidado del enfoque inclusivo para generar el currículo. Los maestros consideran es mera simulación, puro palabrerío el cual solo se queda en papel, no se reflejan verdaderas acciones posibilitadoras de la inclusión. La realidad educativa y social en México

dista mucho de ser como la perciben las autoridades.

Es ineludible que el sistema educativo conozca las variadas necesidades de las escuelas y los alumnos en determinados contextos. En la escuela primaria no existe tiempo en la jornada para tolerar la diversidad, se avanza en los contenidos, los cuales solo son significativos de acuerdo al lugar en donde se imparta la clase, no en todos, cuando la mayoría del grupo alcanza el aprendizaje por consecuencia los demás se quedan rezagados, después se convierten en objeto de burla por sus compañeros y la premura por continuar rápidamente con el siguiente tema se debe a la exigencia de una evaluación cada determinado periodo.

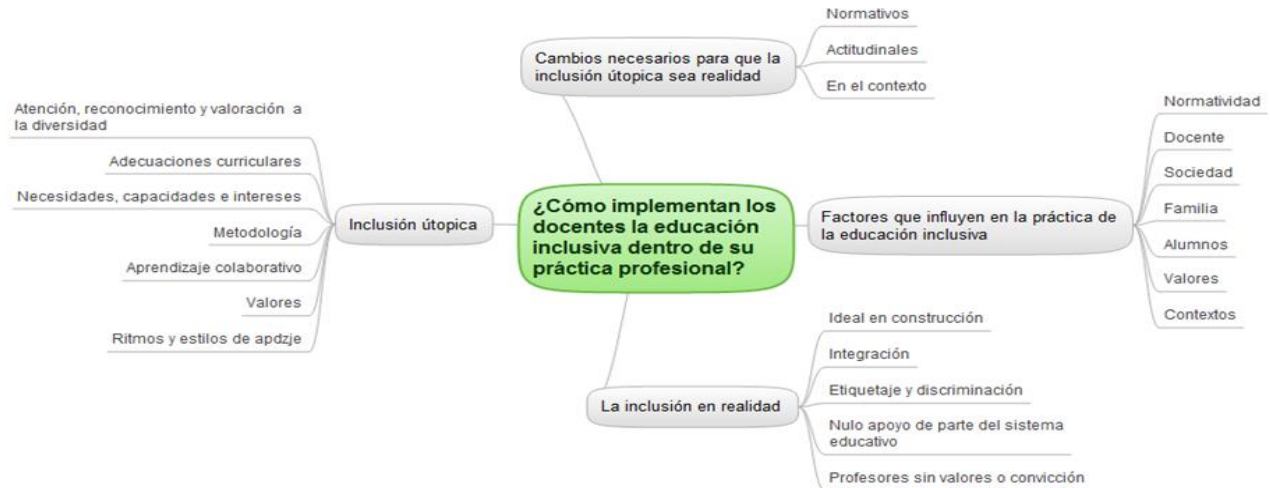


Ilustración 3. Implementación de la Inclusión Educativa

La inclusión utópica parte del principio de transformar la escuela común en una inclusiva, a donde todos los alumnos pertenecen, tienen igualdad de oportunidades de participar, comparten la misma aula de clases, pueden lograr los conocimientos siempre y cuando se le realicen las adecuaciones curriculares pertinentes, además de que para ello los profesores establezcan como punto de partida las necesidades, capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de los integrantes de la comunidad estudiantil. Sin embargo existe mucha discrepancia entre lo dicho y lo hecho, la inclusión en la realidad es más un ideal a alcanzar, apenas en construcción, se define de esta manera dado que en las prácticas educativas cotidianas no se refleja en su totalidad, simplemente se han logrado avances pequeños, aún se observa a alumnos integrados en el salón de clases, atendidos por el equipo de USAER, el aspecto negativo es que esta situación se presta más al etiquetaje y la discriminación, profesores sin compromiso, responsabilidad, tampoco convicción.

Por consecuencia y de manera cíclica los profesores tampoco se encuentran interesados o motivados a crear escuelas inclusivas, están desmotivados por la gran carga que representa atender a la diversidad, ya sea por

desconocimiento, falta de capacitación, la cual está obligada a brindar el sistema educativo; o simplemente por cuestiones actitudinales, causadas a su vez por la cultura discriminativa del país, esta de igual manera afecta a la sociedad.

Los aprendices al formarse en una comunidad con ciertas características no inclusivas van a reflejar estos patrones de conducta. Por ende se tienen que realizar cambios principalmente en la cultura, es decir implementar estrategias de concientización hacia las diferencias de la población, de esta manera se va a dejar de verlas como aspectos negativos, para pasar a enriquecerse con las mismas, también se tienen los aspectos socioeconómicos del país, por ejemplo la pobreza, el gobierno está obligado a otorgar condiciones de vida favorables para el sano desarrollo de las personas, trabajos con un buen salario, si un niño se encuentra sin recursos económicos se le va a dificultar mucho el acceso a la educación, por no poder pagar alguna cuota, uniformes, materiales educativos, además del bajo rendimiento escolar que tendrá.

Discusión

A través de esta investigación se establece que el centro escolar inclusivo es un espacio plagado de

ambientes favorables para el desarrollo cognitivo y social de los educandos, aquí se promueve la práctica de valores: la equidad, la igualdad, el respeto, sobre todo hacia la diversidad, dado que es el eje fundamental de enriquecimiento de las instituciones educativas; la solidaridad, la cooperación, entre otros. Esquivel (2011) comparte lo siguiente: “la inclusión implica que los niños y las niñas aprendan juntos, sin requisitos de entrada, inclusión implica ser parte de algo. Implica colaboración, oportunidades de integración sin exclusión y desigualdad educativa, social y cultural” (p.26).

Un elemento que puede apoyar u obstaculizar la existencia de prácticas inclusivas es la actitud de los docentes hacia los alumnos, dado que la mayoría de ellos son apáticos, se encuentran desmotivados a seguir en capacitación o renuentes a aceptar la diversidad como algo natural dentro de un aula, por ende no hacen las adecuaciones curriculares pertinentes, tampoco buscan estrategias adecuadas, no fomentan valores inclusivos en el salón de clases, por ejemplo la tolerancia, el respeto, la solidaridad, entre otros.

Según Granda, Pomés, Henríquez (2003) “la actitud del profesorado puede facilitar la implementación o puede constituirse en una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado” (p. 52) Sin embargo una actitud positiva por parte de los maestros puede lograr cambios educacionales exitosos, que se refleje en mejores actitudes por parte de todos los agentes relacionados y en donde se apliquen nuevas prácticas educativas e inclusivas.

En la práctica docente real, las adecuaciones curriculares se hacen en medida de lo posible, no totalmente ni siempre, esto causado por el sistema educativo que propone aunque no otorga las herramientas, capacitación, financiamiento, entre

otras cosas ineludibles. En este sentido es importante decir que para proporcionar una educación inclusiva se deben de realizar una serie de cambios de carácter normativo, actitudinal los cuales son responsabilidad de todos: gobierno, comunidad, centros educativos, directivos, alumnos, docentes, familias.

Conclusiones

Los profesores consideran imposible implementar la inclusión en las aulas de clase dado el contexto en el que se desenvuelve el sistema educativo mexicano, este organismo confunde la integración con la inclusión al enfocarse únicamente al acceso y permanencia de los alumnos en un centro educativo común, erróneamente piensan que abrirle las puertas a la diversidad ya es atenderla; no visualiza los retos a los que se enfrenta social, económica, familiar y culturalmente, los cuales son responsables de imponer las BAP, en lo sociocultural la sociedad aún se encuentra renuente a ser incluyente, a valorar, reconocer las diferencias y convertirlas en enriquecimiento, al trabajar sobre la potencialidad, no las carencias de las personas, se continua con prácticas discriminativas.

En la cuestión financiera el país tiene problemas económicos como la pobreza la cual incide directamente en el acceso a la educación para miles de niños, también poco recurso destinado a la educación ¿Cómo pretenden lograr la inclusión sin mejoras en la infraestructura? Esta es una pregunta importante, dado que eliminar las barreras arquitectónicas es lo más fácil de hacer. Otras cuestiones derivadas de esta privación monetaria es que las autoridades educativas no pueden implementar talleres de concientización a la población, para lograr un cambio cultural de aceptación a la diversidad; tampoco brindan la

adecuada capacitación e incentivo a los docentes, es decir la verdadera puesta en marcha de estrategias para crear escuelas inclusivas, si lo hicieran por consecuencia dejarían de quedarse en el dicho y pasarían al hecho. Es inútil únicamente escribir leyes si no las van a cumplir. Los organismos encargados de la educación están obligados a demostrar con acciones su preocupación por lograr la inclusión.

La función docente no se limita únicamente a cuando tus alumnos estén en el aula de clases, sino a todos los ámbitos donde se desenvuelven, los agentes educativos están obligados a conocer la realidad en la que se desarrollan, de esta manera podrán implementar acciones funcionales, que le permitan realizar los cambios necesarios si se quiere lograr la inclusión.

Finalmente se afirma lo siguiente: aun y cuando los maestros cumplan excelentemente con su función, el sistema educativo cumpla cabalmente con las responsabilidades que le atañen directamente mencionadas anteriormente e incluso haga todos los cambios correspondientes, si los demás contextos no están en armonía se seguirá visualizado como un sueño la inclusión educativa, un esperado final feliz para toda la comunidad estudiantil, dado que esta utopía requiere para su verdadera implementación políticas educativas congruentes y coherentes además de una transformación en la conducta, prácticas, actitudes de todos los relacionados estrechamente con ella, es decir todos los agentes educativos.

Referencias

Ainscow M. (2004). El Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio. Reino Unido.

Arnaiz S.P. (s/f). Recuperado (10.11.2016) de <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf2.pdf>

DOF. (2014). Ley General de Educación. México.

DOF. (2014). Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes. México.

Esquivel 2011

Granda A. M., Pomés C. M., Sanhueza H.S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Chile.

Ministerio de Educación de Perú. (2007). La inclusión en la educación como hacerla realidad. Perú.

Monge, M. (2009). Aprendizaje colaborativo en la educación inclusiva. En Aspectos clave de la Educación Inclusiva, Publicaciones del INICO – Colección

Oliveira B. M. (2012). Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhão: políticas y prácticas. Perú.

Ramos C.J. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-eda->

SEP. (2011). Plan de Estudios 2011 Educación básica. México.

Valenzuela R.G., Silva G.M. (2012). Educación inclusiva: el nuevo desafío. México.

Vela M.F. (s/f) Recuperado (15.04.2017) de <http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/valores-marco-educacion-inclusiva/valores-marco-educacion-inclusiva.shtml>

Artículo 2. Percepción de abuso sexual en niños/as ante situaciones de secreto.

Perception of sexual abuse in children in situations of secrecy.

Delgadillo Guzmán, Leonor Guadalupe; Arce Valdéz, José; Rojas García, Adelaida; Serrano Barquín, Carolina

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue: Analizar la percepción de riesgo potencial de abuso sexual infantil ante situaciones de secreto, en estudiantes de educación básica del Estado de México. Se trabajó con una muestra de 327 estudiantes de nivel primaria, de tres municipios de del Estado de México. Se utilizó el instrumento "Secretos peligrosos y no peligrosos" de Delgadillo, Arce y Velázquez 2015 diseñado y validado en el año 2015 (sin publicar). Los resultados arrojaron diferencias entre los niños y niñas de los tres municipios, siendo los de Toluca los que perciben con mayor riesgo el peligro ante el abuso sexual.

Palabras clave

Abuso sexual, Percepción de riesgo, Secretos peligrosos, secretos no peligrosos

Abstract

The objective of this research was to analyze the perception of potential risk of child sexual abuse in situations of secrecy, in students of basic education in the State of Mexico. We worked with a sample of 327 students of primary level, of three municipalities of the state of Mexico. We used the instrument "dangerous and non-dangerous

secrets" of Delgadillo, Arce and Velázquez 2015 designed and validated in the year 2015 (not published). The results showed differences between the boys and girls in the three municipalities, with Toluca being the ones who perceive the danger of sexual abuse at greater risk.

Keywords

Sexual abuse, risk perception, dangerous secrets, non-Dangerous secrets

Introducción

El abuso sexual infantil es un fenómeno social que impacta tanto a nivel nacional como internacional, si bien en el país se han logrado avances para atender a la población infantil, aún quedan huecos para procurar todas las necesidades de protección hacia los niños y niñas, uno de ellos en la atención oportuna en casos de abuso sexual, no solo cuando ya se dio el hecho sino también en la prevención a esta forma de violencia hacia los menores. Tema nombrado en el Plan de Desarrollo (PND 2013-2018) en el rubro de la Seguridad Pública.

Las estadísticas más recientes reportadas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (Encuesta Intercensal, 2015), señalan que el número de niños menores de cinco años asciende a 10.5 millones, 22.2 millones se encuentran en edad escolar (5 a 14 años), en tanto que 6.4 millones son adolescentes de 15 a 17 años, los cuales requieren de una atención integral en materia de educación, salud e integración social de este grupo que se prepara para formar parte de la vida adulta.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, (Spíndola, 2017), una de cada cinco niñas y uno de cada 10 niños son víctimas de abuso sexual, esto es, 4.5 millones de niños y niñas fueron víctimas de abuso sexual en el año 2016, considerando entonces a México como el número uno en abuso a menores de 14 años.

Todo es alarmante en el abuso sexual infantil, pero hay que recordar que la mayor incidencia del abuso sexual infantil sucede dentro de las casas. Ahí es donde hay que poner un verdadero foco de atención, esta situación dificulta en ocasiones que se hagan las denuncias adecuadas, pues los niños dependen de los padres y éstos en ocasiones no les creen o les dicen a sus hijos que no pasa nada, (Spíndola, 2017).

Los abusos sexuales tienen efectos perjudiciales para el desarrollo psicoemocional, sexual y social del niño(a), ya que ponen en peligro la imagen que tiene de sí mismo. Un niño que es abusado siente que su cuerpo ha sufrido daños que no tienen arreglo ya que sienten que nunca más volverán a ser personas normales. Se caracterizan por tener un enorme miedo a volver a ser agredidos, vivir nuevamente los mismos actos y viven aterrorizados frente a las amenazas de daño de parte del abusador, tienen insomnio o pesadillas, viven angustiados. En este sentido, todo puede resultar un recordatorio de su problema: una película, el que algún niño de su edad les agrede, o tienen miedo a quedarse solos.

Debemos considerar también que el incesto no solo es vivido e involucra a los niños y al abusador sino también al resto de la familia. El mantener en secreto los abusos permite “equilibrar” los problemas de pareja, sin embargo, el más

afectado será el niño quien sufrirá severos daños en su desarrollo. Las madres de familias cuyos hijos sufren abuso sexual, generalmente provienen de casas en las que ellas también padecieron abusos por parte de un adulto.

Quiroz y Peñaranda. (2009). Mencionan en sus escritos de la dualidad del incesto: acto complementario, en que las mujeres de estas familias son más esposas que madres, frente a sus hijos. Sin embargo, las relaciones de pareja que intentan cuidar no las hacen felices ya que están constantemente dejándose llevar por las demandas del marido o pareja y están constantemente en conflicto con él. Ninguna de estas alternativas los hace sentirse queridos y comprendidos por el otro y el primer aspecto que se ve afectado, es la vida sexual. Esta mala relación a nivel sexual es la que los abusadores intentan compensar con las hijas.

Es esencial conocer cuáles son los factores de riesgo y protección, dado que nos ayudarán a definir los enfoques de los programas preventivos y evitar que muchos niños (as) se conviertan en víctimas.

Según el informe elaborado por Save the children (2005), los abusos sexuales pueden afectar a niños (as) de cualquier edad y situación social; aun así, los estudios realizados señalan ciertos factores que permiten aproximar algunas de las características parte de las víctimas:

- Las niñas son más víctimas que los niños. Los resultados de los estudios coinciden en que las mujeres sufren el abuso sexual infantil tres veces más que los hombres.
- Las condiciones que favorecen el empleo de la violencia con los niños están asociadas a un mayor riesgo de sufrir abusos sexuales: pobreza,

bajo nivel cultural, viviendas inadecuadas, abuso del alcohol, entre otros.

De esta manera, es importante mencionar que el objetivo de esta investigación fue, Analizar la percepción de riesgo potencial de abuso sexual infantil ante situaciones de secreto, en estudiantes de educación básica del Estado de México.

Cabe hacer mención que este documento se desprende del proyecto de investigación intitulado: "Análisis de la apropiación del conocimiento por género de la educación sexual en escuelas primarias públicas". Ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), convocatoria 2015.

Revisión de la Literatura

Secretos familiares ante el abuso sexual.

Entenderemos por secretos el funcionamiento vincular: conducta manifiesta que consiste en un ocultamiento consciente de algo a otro miembro de un vínculo aduciendo razones conscientes que son utilizadas como defensa (Alarcón, 2005).

Los secretos hacen referencia a situaciones en las cuales un conocimiento pertinente a un vínculo deja de circular por la censura o la prohibición impuesta por uno o alguno de sus miembros.

Desde lo social, los secretos pueden apuntar a preservar la unidad familiar y la pertenencia a un medio social, amenazada por las transgresiones que el secreto trata de encubrir. Esas transgresiones pueden referirse a aspectos de la sexualidad, el nacimiento, la muerte, la enfermedad, o a temas relacionados con violencia o dinero. Son temas que generan algún nivel de vergüenza, desde lo individual o desde lo colectivo. La develación del secreto, puede generar intensas ansiedades porque se cuestiona la pertenencia social del sujeto.

El secreto obtura en las familias la circulación de un significado que se puede expresar a través de diferentes síntomas, pudiendo incluso manifestarse varias generaciones después. (Losso, 1997, citado en Alarcón, 2005), diferencia entre lo «no decible», «lo no nombrable» y «lo impensable».7 Estos significados pueden emerger en diversas formas: síntomas, lapsus, malentendidos8 a manera de locutor del relato familiar.

Los secretos en relación al incesto y el abuso sexual infantil afectan a numerosas familias de diferentes clases sociales ocasionando sufrimiento en los hijos, las hijas, las madres, los padres y los hermanos. Es la forma de violencia intrafamiliar con un mayor impacto afectivo y emocional sobre la niña o el niño abusado y sobre su familia, porque afecta su dignidad emocional, su libertad sexual y su bienestar integral.

Estudios realizados en Colombia, encontraron que las edades de mayor riesgo para el abuso infantil son los menores de 10 años y principalmente niñas, sin eximir desde luego, menores de 4 años y niños. Y los abusadores son principalmente el padre o padrastro. (Quiros y Peñaranda, 2009).

Al respecto, se menciona que las madres son cómplices o facilitadoras del abuso sexual de sus hijos e hijas, situación que dificulta mirar el impacto del problema en la madre, y por lo tanto, su participación en el proceso de recuperación de la niña o el niño afectado, se hace referencia a la responsabilidad de la madre en el abuso sexual, por omisión, negligencia o facilitación en el acto abusivo, culpándola de no brindar cuidado a sus hijas (os).

Se producen entonces concepciones reduccionistas del fenómeno, que hacen énfasis en asuntos como la debilidad de las madres para identificar los riesgos de abuso sexual a los

cuales están expuestos sus hijas e hijos, debido a las relaciones cercanas con los abusadores, que las lleva a desarrollar confianza en ellos. También se ha hecho énfasis en la forma como el abusador comete el abuso y emplea estrategias para lograr que éste permanezca oculto, en secreto.

Por otro lado, tenemos estudios que se han realizado directamente con los menores que han sufrido abuso sexual y los motivos por los cuales esto, se convierte en un secreto.

Al respecto, Deza, (2005), realizó un estudio sobre los factores protectores en la prevención del abuso sexual infantil. Refiere, el abuso sexual es una forma de maltrato infantil que se diferencia de las otras tipologías en tres aspectos: 1. El abuso sexual infantil sucede en la mayoría de los casos

sin violencia física, pero sí emocional. Se emplea la manipulación y el engaño, o la amenaza y el soborno. 2. Los niños, sobre todo los más pequeños viven el abuso con sorpresa, como algo ocasional, no intencionado, casi accidental puesto que para ellos es impensable que ocurra otra cosa. Poco a poco, irán percibiendo el abuso como algo más intrusivo e intencional. Al principio es difícil que se den cuenta de lo que está ocurriendo, por lo que es muy difícil la revelación y 3. La victimización del niño en el abuso sexual es psicológicamente dañina, socialmente censurable y legalmente sancionable. Sin embargo, el componente sexual de esta forma de maltrato hace que su detección, la revelación e incluso la persecución de este tipo de delitos sean mucho más difícil.

Desarrollo cognitivo del niño de acuerdo a Piaget

Para comprender porque los niños y niñas pueden ser inducidos por los padres de guardar en secreto un abuso sexual y no denunciar a su agresor,

abordaremos dos teorías del desarrollo general del niño.

Piaget (citado por Meece, 2000), influyó profundamente en la forma de concebir el desarrollo del niño. Antes que propusiera su teoría, se pensaba generalmente que los niños eran organismos pasivos plasmados y moldeados por el ambiente. Piaget nos enseñó que se comportan como pequeños científicos que tratan de interpretar el mundo, tienen su propia lógica y formas de conocer, las cuales siguen patrones predecibles del desarrollo conforme van alcanzando la madurez e interactúan con el entorno. Se forman representaciones mentales y así operan e inciden en él, de modo que se da una interacción recíproca.

La etapa del periodo preoperacional de la teoría de Piaget, permite entender el comportamiento de los niños y niñas en relación al desarrollo del pensamiento y lenguaje, esta etapa se desarrolla de los 2 a los 7 años, donde los menores son capaces de hacer representaciones del pensamiento a partir de símbolos, dibujos y expresiones emocionales para intentar comunicar lo que están viviendo.

A los cuatro años de edad, el niño puede inventar sus propios esquemas de comunicación, crear un guion y representar varios papeles sociales. El juego simbólico se inspira en hechos reales de la vida del niño y contiene personajes reales de la fantasía y representación de superhéroes. (Piaget, citado en Meece, 2000).

Por lo tanto, si el menor a estas edades es víctima de un abuso sexual, cuenta con los recursos cognitivos para poder comunicar lo que le está sucediendo; sin embargo, y como ya se mencionó, los padres anulan al menor

considerando que esto es parte de sus fantasías, o el abusador lo amenaza y reprime, el menor tendrá que callar lo que le sucede convirtiéndose el abuso en un secreto de familia o por parte del agresor.

Construcción de la moralidad de acuerdo a Kohlberg

Según Kohlberg, (citado por Grimaldo, 2007), refiere que las personas construyen los principios morales evolutivamente, en una especie de proceso en espiral en el que los principios o procedimientos para juzgar son tentativamente aplicados a los problemas morales. Cuando existe una discrepancia entre el principio y las intuiciones, podemos reformular el principio o la intuición moral, si es que pensamos que ésta última era errónea, hasta que se alcanza un "equilibrio reflexivo" entre los principios y las intuiciones morales sobre casos concretos.

El desarrollo moral es el incremento en la interiorización de las reglas culturales básicas y este incremento entendido desde el planteamiento del desarrollo cognitivo, (Romo, 2004).

De acuerdo a Barba y Romo, (2005), debemos entender que los niños se encuentran ubicados en el estadio dos denominado pre-convencional, del desarrollo moral propuesto por Kohlberg que se refiere al conjunto de razones para juzgar las acciones concretas como "buenas" o "malas".

En el nivel pre-moral, los juicios se basan en criterios externos; esto es, en el castigo o la recompensa que se obtiene de cualquier acción, lo correcto o lo incorrecto que el niño va asimilando como parte de las normas sociales de su propia familia (los padres). En este nivel los niños no

logran entender y mantener las normas sociales convencionales, se encuentran ubicados en el estadio uno de éste nivel que corresponde al "castigo y orientación a la obediencia". Aquí, las consecuencias físicas determinan si la acción es buena o mala, los niños están dominados por el deseo de evitar el castigo,

entonces obedece al adulto por considerarlo superior. Esta etapa es similar a la etapa heterónoma de Piaget, en la que la gravedad de la transgresión depende de daños producidos (Jaramillo, 2000).

Nuevamente en esta teoría del desarrollo moral, podemos comprender que los niños y niñas que han sufrido abuso sexual, no podrán comprender entre lo que es bueno o malo, su abusador al ser mayor que él o ella le merece obediencia y por ello calla u oculta las agresiones propinadas a su persona.

Metodología

Objetivo

Analizar la percepción de riesgo potencial de abuso sexual infantil ante situaciones de secreto, en estudiantes de educación básica del Estado de México.

Hipótesis de investigación

La percepción de riesgo sobre el abuso sexual en situaciones donde los adultos solicitan a los menores de edad guardar secretos varía en función de la región donde éstos viven, así como del sexo y el grado escolar cursado.

Participantes

Se realizó un muestreo de tipo intencional compuesta por 327 estudiantes de nivel primaria, de los cuales, 46.2% (n=151) fueron hombres y

53.8% (n=176) mujeres. El rango de edad fue de los 8 a los 14 años, con una media de 9.58 y una desviación estándar igual a ± 1.289 . En lo referente a la región, el 38.2% (n= 125) habitaba en Ixtapan de la Sal, 20.5% (n=67) en Atlacomulco y 41.3% (n= 135) en Toluca. Finalmente, por el nivel académico, 27.8% (n= 91) se encontraban cursando tercer año de primaria, 27.5% (n= 90) cuarto grado, 20.5% (n= 67) quinto y 24.2% (n= 79) sexto año.

Instrumento

Se utilizó el instrumento “Secretos peligrosos y no peligrosos” de Delgadillo y Velázquez (2015) que evalúa la percepción de riesgo sobre abuso sexual infantil en situaciones donde algún adulto solicita mantener un secreto. Dicha herramienta posee dos subescalas: una para evaluar secretos no peligrosos compuesta por seis reactivos y otra que refleja secretos que representan un riesgo potencial, también de seis ítems. La escala ofrece al respondiente una escala de tipo Likert de cuatro opciones que van desde 1 (es algo muy bueno), 2 (es algo bueno), 3 (es algo malo), hasta 4 (es algo muy malo). El instrumento permite explicar el 42.45% de la varianza, con una consistencia interna de .717 obtenida mediante el estadístico Alpha de Cronbach.

Se llevó a cabo un estudio comparativo utilizando un análisis de varianza de un factor y la t de Student para muestras independientes.

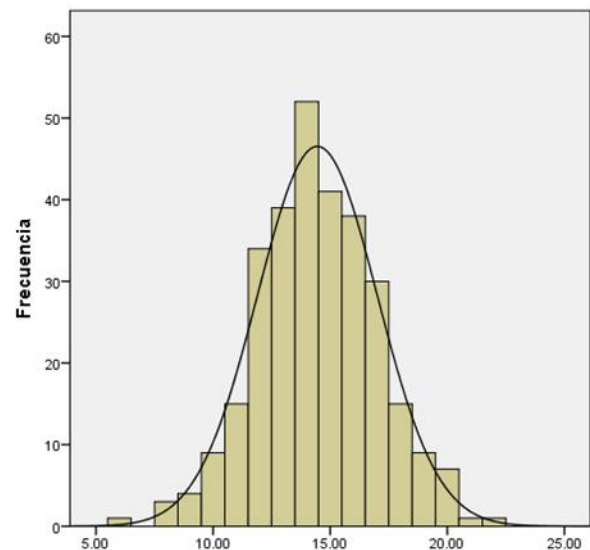
Resultados

Con base en el planteamiento de los objetivos de la investigación, se realizó un análisis de carácter descriptivo acerca de la percepción de riesgo ante situaciones que denotan la posibilidad de abuso sexual, así como de la alerta en situaciones que se

asumen como poco peligrosas. De esta forma, los puntajes para cada subescala del instrumento mostraron distribuciones distintas.

a) Secretos no peligrosos

En la subescala de secretos no peligrosos se cuenta con un puntaje mínimo posible de 6 y un máximo de 24. En consonancia con las opciones de contestación, a menor puntaje, se observará una baja percepción de riesgo en las situaciones descritas, mientras que, a mayor sumatoria, las situaciones denotarían la percepción de peligro de los menores en situaciones de carácter habitual. Así, los resultados muestran un rango de respuesta entre 6 y 22 puntos, con una media de 14.45 y una desviación ± 2.56 . Ello muestra que, ante situaciones poco riesgosas, existe una tendencia en los menores a permanecer alerta (Ver gráfico 1).



Gráfica 1 Distribución de la respuesta en la subescala de secretos no peligrosos

Considerando la posibilidad de encontrar distribuciones diversas en función de la región, se realizó un análisis comparativo mediante el Análisis de varianza de un factor, observándose que dicha variable no influye de manera

significativa en la percepción de riesgo de abuso sexual en situaciones no peligrosas (Ver tabla 1).

Región	Media	D.E.	Total		F	Sig.
			Suma de cuadrados	Grados de Libertad		
Ixtapan	14.82	2.66				
Atzacmulco	14.36	2.77	1958.047	298	1.635	.197
Toluca	14.22	2.35				

Tabla 1. Comparación por región

El análisis comparativo del puntaje total de la subescala “secretos no peligrosos” también se realizó en función del sexo mediante la prueba t de Student para muestras independientes, encontrándose que la percepción de riesgo sobre abuso sexual en situaciones cotidianas no muestra diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas (Ver tabla 2).

Sexo	Media	D.E.	t	Sig.
Niños	14.34	2.58	.667	.505
Niñas	14.54	2.54		

Tabla 2. Comparación por sexo

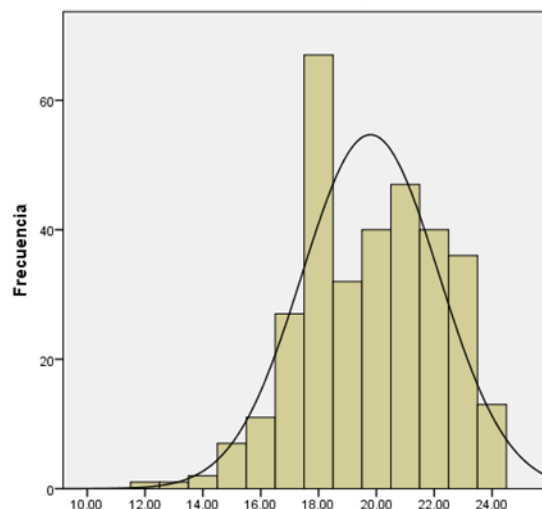
Además de lo anterior, se buscó comprobar si el grado escolar genera diferencias en la percepción de los menores respecto de secretos que no representan un peligro sustancial en materia de abuso sexual. Así, mediante el análisis de varianza de un factor, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (ver tabla 3).

Grado escolar	Media	D.E.	Total		F	Sig.
			Suma de cuadrados	Grados de Libertad		
Tercero	14.66	2.78				
Cuarto	14.57	2.46	1958.047	298	1.393	.245
Quinto	14.50	2.50				
Sexto	13.81	2.36				

Tabla 3. Comparación por grado escolar

b). Secretos peligrosos

En lo tocante a los secretos peligrosos, la distribución del puntaje de la escala se puede situar entre un mínimo de 6 y un máximo de 24, estableciéndose que, a mayor puntaje, mayor percepción de riesgo en materia de abuso sexual. La distribución obtenida a partir de la respuesta de los menores mostró un mínimo de 12 y un máximo de 24, con una media de 19.79 y una desviación típica de ±2.36 puntos. Lo anterior muestra una tendencia a percibir en mayor grado el potencial de riesgo en situaciones que se asumen como tal (Ver gráfico 2).



Gráfica 2. Distribución de la respuesta en la subescala de secretos peligrosos

Asumiendo a la región como un factor que puede suscitar diferencias en relación con la percepción de las situaciones de riesgo, se realizó un análisis comparativo del puntaje general obtenido

mediante un análisis de varianza de un factor. Así, se observó que existen diferencias estadísticamente significativas, siendo mayor la percepción de riesgo en los niños de Toluca (ver tabla 4).

Región	Media	D.E.	Total		F
			Suma de cuadrados	Grados de Libertad	
Ixtapan	19.25	2.67			
Atlacomulco	20.12	2.10	1804.556	323	5.571
Toluca	20.14	2.07			

Tabla 4. Comparación por región

En el mismo sentido, la percepción de situaciones donde se pide a los menores guardar secretos que implican un alto riesgo de abuso sexual fue contrastada en función del sexo mediante la prueba t de Student para muestras independientes, encontrándose que no existen diferencias estadísticamente significativas (ver tabla 5).

Sexo	Media	D.E.	T	Sig.
Niños	19.66	2.24	.889	.375
Niñas	19.90	2.46		

Tabla 5. Comparación por sexo

Finalmente, mediante el análisis de varianza de un factor se encontró que el grado escolar funge como una variable que genera diferencias en la percepción de secretos peligrosos, siendo mayor

Grado escolar	Media	D.E.	Total		F	Sig.
			Suma de cuadrados	Grados de Libertad		
Tercero	20.04	2.25				
Cuarto	20.12	2.09				
Quinto	20.07	2.10	1804.556	323	5.160	.002
Sexto	18.89	2.73				

la tendencia a identificar el riesgo en los menores que cursan el cuarto año de primaria (ver tabla 6).

Tabla 6. Comparación por grado escolar

Discusión

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede observar que no hubo diferencias significativas en las variables de estudio (regiones de estudio, el sexo y el grado escolar), lo cual indica que éstas, no influyen en la percepción de riesgo ante el abuso sexual en situaciones no peligrosas. Ante esto, Quiroz y Peñaranda (2009), refieren que el riesgo ante el abuso sexual lo percibe la madre más no el niño (a), de manera inminente, pero se vuelve cómplice o facilitadora de dicho abuso debido a que en la mayoría de los casos el abusador es el padre, el padrastro o algún familiar cercano a ella, por lo tanto, los niños lo viven como algo normal, causa por la que en éstos resultados no fueron capaces de darse cuenta que lo sucedido era algo peligroso o que ponía en riesgo su persona. Al respecto, Deza (2005), menciona, que los niños sobre todo los menores de 4 años viven el abuso sexual con sorpresa, como algo ocasional no intencionado.

Por otro lado, y en relación a los secretos peligrosos, se puede apreciar que hubo diferencias significativas en relación a las regiones de estudio, siendo los niños y niñas del municipio de Toluca los que se reportan mayor capacidad para percibir el daño a su persona, aquí cabe resaltar que este municipio se encuentra con mayor desarrollo urbano y tecnológico, lo que permite a los menores tener mayores acercamientos a medios de comunicación y redes sociales y quizá estar mayormente informados o contar con una mayor educación sexual en su entorno familiar.

Al respecto, Deza (2005), menciona, que conforme los niños avanzan en edad perciben el abuso como algo más intrusivo e intencional. Así mismo, es importante resaltar que la edad de los niños guarda una estrecha relación con el desarrollo cognitivo, lo que permite una asimilación de los hechos o acontecimientos que se viven día a día. Piaget (citado por Meece, 2000), menciona que los niños mayores de 4 años son capaces de percibir y comunicar los peligros a los que se enfrentan.

Así mismo, Kolberg (citado por Grimaldo, 2007), señala que el desarrollo moral es el incremento en la interiorización de reglas culturales básicas, entendido desde el planteamiento del desarrollo cognitivo.

Menciona también, que los niños de entre 4 y 7 años se encuentran en el período pre-convencional del desarrollo moral y que esto les permite iniciar el entendimiento de las acciones “buenas o malas”. Para ello citamos los resultados de la comparación por grado escolar y secretos peligrosos, obteniéndose una diferencia significativa, siendo mayor la tendencia a identificar el riesgo en los alumnos de cuarto año.

Conclusiones

Finalmente se concluye que en relación a la hipótesis de investigación en donde la percepción de riesgo del abuso sexual y los secretos no peligrosos, no mostraron diferencias estadísticamente significativas. Lo cual indica que los niños no son capaces de percibir el abuso sexual como algo amenazante a su persona.

Y en relación a los secretos peligrosos se concluye que la percepción de riesgo ante el abuso sexual presentó diferencias estadísticamente significativas de acuerdo a la región de estudio, siendo los niños de Toluca los que presentan mayor capacidad para percibir el riesgo.

También se encontraron diferencias estadísticamente significativas de los secretos peligrosos con relación al grado escolar de los menores, siendo los alumnos de cuarto año los que presentan mayor posibilidad de percibir el riesgo ante el abuso sexual y tener que guardar silencio por sometimiento de los padres a esta edad (7 años).

De ésta forma podemos concluir que el abuso sexual infantil en la mayoría de los casos se da dentro del ambiente familiar, siendo principalmente un adulto cercano a la familia (padre, padrastro, tío, etc.) o menores de edad como los primos, primas etc. Es por ello que se usan los secretos familiares como protección al abusador imposibilitando a los niños y niñas para que puedan hablar lo que están viviendo. Son secretos prohibidos y peligrosos. No dejemos que el silencio se convierta en un secreto. Un secreto que destruye.

Referencias

- Alarcón, M. (2005). Secretos familiares y sus marcas en la subjetividad. Bogotá. Colombia.
- Barba, B., Romo, J. (2005). Desarrollo del Juicio Moral en la educación. Revista Mexicana de investigación educativa. Scielo, 10,24, enero/marzo. 2005.
- Deza, V. (2005). Factores protectores en la prevención del abuso sexual infantil. Lima (Perú) 11: 19- 24, 2005
- Grimaldo, M. (Año 2007). La teoría de L. Kolberg, una explicación del juicio moral desde el constructivismo. Universidad de San Martín de Porres. Cultura; Vol 21, No 21. Recuperado de: http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_21_12.pdf

- Instituto Nacional de estadística y Geografía. (2015). Encuesta Intercensal 2015. Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015 Estados Unidos Mexicanos. Recuperado 10 de septiembre de 2018 http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). Estadísticas a propósito del día del niño (30 de abril). Aguascalientes. Recuperado 12 de septiembre de 2018: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/ni%C3%B1o2017_Nal.pdf
- Jaramillo, R. (2000). Comprensión y Sensibilidad de los alumnos del 5to grado del Distrito Capital. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Meece, J. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores. SEP. México. 101 – 127.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Gobierno de la República. México. Estados Unidos Mexicanos.
- Quiroz, M., Peñaranda, F. (2009). Significado y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas (os). Rev. Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. 7(2): 1027 – 1053, 2009. Recuperado el 10 de septiembre de 2018. <http://www.redalyc.org/html/773/77315614020/>
- Save the Children. (2005). Secretos que destruyen. Cinco Seminarios Europeos sobre Abuso y Explotación Sexual de Niños/as. Recuperado 16 septiembre 2018. www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/secretos_que_destruyen.pdf
- Spíndola. P. (2017)- en México, 4.5 millones de niños y niñas fueron víctimas de abuso sexual en 2016. Organización para la Cooperación y Desarrollo y Desarrollo Económico. México. Recuperado 16 de septiembre 2018: <https://regeneracion.mx/mexico-primer-lugar-a-nivel-mundial-en-abuso-sexual-a-menores-ocde/>

Artículo 3. Evaluación de competencias emocionales en preescolar.

Assessment of emotional skills in preschool.

Sanchez Flores, Anais;

Fragoso Luzuriaga, Rocio

Benemérita Universidad de Puebla

Resumen

Este trabajo de investigación presenta el análisis de las habilidades de la Competencia Emocional de 136 niños de preescolar del “Jardín de Niños Chimalpopoca”, ubicado en la ciudad de Puebla, a través del Cuestionario de Evaluación de Competencias Emocionales en Preescolares (CECEP). El estudio se inserta bajo el paradigma cualitativo, con un tipo de estudio exploratorio-descriptivo y un diseño no experimental. Como resultados generales las habilidades 1 y 4, consciencia de las emociones y capacidad para el involucramiento empático, son las más desarrolladas, mientras que las habilidades 2 y 3, comprensión de las emociones de otros y la habilidad para usar el vocabulario emocional disponible en la propia subcultura, son las menos desarrolladas.

Palabras clave

Competencia Emocional, Cuestionario, Educación, Habilidades, Preescolares.

Abstract

This research paper presents the analysis of the skills of the emotional competence of 136 children of Preschool of the "Kindergarten Chimalpopoca", located in the city of Puebla, through the questionnaire of evaluation of emotional competencies in Preschools (CECEP). The study is inserted under the qualitative paradigm, with a

type of exploratory-descriptive study and a non-experimental design. As general results skills 1 and 4, awareness of emotions and ability for empathic involvement, are the most developed, while Skills 2 and 3, understanding the emotions of others and the ability to use vocabulary Emotionally available in the subculture itself, are the least developed.

Keywords

Emotional competition, questionnaire, education, skills,preschools

Introducción

Actualmente el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), utilizado en México, menciona que la escuela debe enfocarse en alcanzar el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes e ir más allá de los aspectos cognitivos, haciendo énfasis en el trabajo de las áreas personal y social como parte integral del currículo, especialmente para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Sin embargo, a pesar del interés y de la implementación de estrategias, no se les proporciona a los educadores algún instrumento de evaluación que les permita conocer el nivel de desarrollo emocional que tienen los alumnos, por lo que, en la mayoría de veces, solo se aplica la evaluación por observación.

Teorías actuales subrayan que el contexto educativo favorece la promoción de herramientas y habilidades para el desarrollo de competencias socioemocionales, las cuales contribuyen a un bienestar personal y social en el menor (Cassullo & García, 2015; Márquez & Gaeta-González, 2017). Por ello, es importante propiciar el desarrollo de la Competencia Emocional (CE) en

ISSN: 2594-2913

la educación obligatoria desde edades tempranas.

Bisquerra y Pérez (2007) definen la CE como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 8). Por otro lado, para Heras, Ceba & Lara (2016) la CE “es aquella capacidad para reconocer y expresar emociones (conciencia emocional), regular las emociones (regulación emocional), ponerse en el lugar de otro (competencia social) e identificar y resolver problemas (habilidades de vida para el bienestar)” (p. 68).

Para la presente investigación se utilizó la teoría de Competencia Emocional de Saarni (1999) quien define el concepto como el “conjunto de habilidades conductuales, cognitivas y reguladoras orientadas a los afectos que surgen con el tiempo a medida que una persona se desarrolla en un contexto social” (p. 4).

De acuerdo con Saarni (1999) si una persona no desarrolla alguna de las habilidades que conforman la CE dará lugar a un mal manejo de las propias emociones y se limitarán sus sentimientos hacia los demás por lo que habrá una discapacidad en la adquisición de las próximas habilidades que componen la CE, por lo tanto al sujeto se le dificultará: compartir el discurso sobre alguna emoción; el desarrollo de la empatía y conductas prosociales; manejar su comportamiento emocional-expresivo en contextos interpersonales; hacer frente a circunstancias estresantes; reconocer cómo la comunicación emocional y la experiencia definen las relaciones, y lograr la autoeficacia emocional.

A pesar de su importancia, la literatura revisada, indicó que a pesar de haber un gran interés por el

término y del progreso en las investigaciones, aún son poco los artículos que abordan seriamente la temática, como son los de:

“Preschool emotional competence: Pathway to social competence?” realizada en Washington D.C. por Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan (2003) tuvo como objetivo examinar un modelo de predicción de la competencia social por la competencia emocional de los niños pequeños, mediante el modelo de variables latentes, tanto simultáneamente como a través del tiempo.

Entre otras investigaciones se encuentra “Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas” realizada por Heras, Ceba y Lara (2016) en España. El estudio tuvo por objetivo la evaluación del desarrollo emocional de alumnado de Educación Infantil escolarizado en 2do curso del segundo ciclo de la etapa. Para la evaluación del desarrollo emocional se evaluaron las CE de los menores bajo la teoría de Bisquerra (2000) obteniendo diferencias significativas en función de la variable sexo.

Cabe recalcar que la mayoría de las investigaciones consultadas se basan en estudiar los factores y predicciones de las competencias y no en la evaluación. Por lo anterior mencionado, para el presente estudio se creó el Cuestionario de Evaluación de Competencias Emocionales en Niños Preescolares (CECEP).

El objetivo de la presente investigación es evaluar el desarrollo de competencias emocionales, en niños de 1ro, 2do y 3er año de preescolar, en México, desde la teoría de Carolyn Saarni, respondiendo a la pregunta de investigación:

¿Cuál es el nivel de desarrollo de competencia emocional en niños preescolares en México?

Revisión de la Literatura

Como se mencionó en el apartado anterior, para la presente investigación se utilizó la teoría sobre CE de Saarni (1999). Mayer y Salovey (1997) afirman que esta autora es reconocida por ser la primera en acuñar el constructo con una base sólida, separándola definitivamente del de inteligencia emocional.

Saarni (2011) menciona que el desarrollo emocional debe ser considerado desde un marco bioecológico que tome en cuenta a los seres humanos como sistemas dinámicos insertos en un contexto comunitario.

Los factores individuales, como el desarrollo cognitivo y el temperamento, influyen en el desarrollo de la CE; sin embargo, las habilidades que la componen también están influenciadas por la experiencia y el aprendizaje social, así como el sistema de creencias y valores en los que vive la persona. A través de este proceso, los seres humanos logran darle significado a sentir algo y hacer algo al respecto.

De acuerdo a la teoría, hay ocho habilidades dentro de la CE (Saarni, 1999). La autora menciona que la derivación de estas ocho habilidades es pragmática: al examinar el campo del desarrollo emocional, las primeras seis de estas habilidades aparecen de manera confiable en las investigaciones empíricas mientras que las dos últimas los son más sutiles ya que reflejan su trabajo clínico en psicología del desarrollo.

A continuación, se enlistarán las cuatro habilidades utilizadas en el presente estudio, ya que, de acuerdo con la autora, los niños

preescolares ya tienen desarrolladas estas habilidades.

1. **Conciencia de las emociones:** Es la más básica de las habilidades. Se reconoce la importancia de una reacción emocional ante un evento significativo, incluye la posibilidad de experimentar múltiples emociones, diferentes niveles de emoción (más no se pueden etiquetar), prestar o no atención de forma intencional. Tiene dos niveles: el personal y el social (base para la empatía). En esta habilidad se analiza el conocimiento del lenguaje no verbal para identificar emoción (Reconocimiento facial, tonos de voz); se diferencia diferentes contextos emocionales y se pueden hacer predicciones emocionales.

2. **Discernir y comprender las emociones de otros:** Esta habilidad se logra a través del uso de pistas situacionales o expresivas que cuentan con un consenso cultural sobre su significado. Lo que la separa de la habilidad conciencia emocional es que ésta incluye la lectura del contexto social (reacciones a grupos, cultura etc.).

3. **Habilidad para usar vocabulario emocional y términos de expresión comúnmente disponibles en la propia subcultura:** En niveles más maduros se asocia la emocional con roles sociales (Se puede asociar la emoción con metáforas culturales). Se pueden formular scripts emocionales. Se aprecia en el número de palabras que utiliza para designar una emoción. También se observa en el juego entre los preescolares.

4. **Capacidad para el involucramiento empático con otras experiencias emocionales:** Implica la capacidad de “sentir con los otros”,

ISSN: 2594-2913

sentir simpatía o sintonía por las emociones de los demás. Su utilidad es conectarnos con las personas del entorno. Las fases para el desarrollo de la empatía son: a) Ser conscientes de las emociones de otros en sus situación contextual (considerado en otras habilidades); b) Introyectar las emociones ajenas en uno mismo (“caminar en los zapatos del otro); c) Existencia de una resonancia entre sentimientos imaginarios de otras personas y los propios (Se hace una asociación, un vínculo) y d) Capacidad para reconectar y conectarse del vínculo con otros para poder generar herramientas que ayuden al otro (Comportamiento prosocial).

Metodología

La investigación se inserta dentro del paradigma cuantitativo ya que se utilizó la recolección de datos con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar la teoría de Saarni (1999). Para ello el tipo de estudio implementado es exploratorio-descriptivo ya que la literatura revisada reveló que la temática ha sido poco abordada desde la evaluación y sobre todo en preescolares, así mismo se pretende generar conocimiento del tema, proponiendo un método para conocer y analizar el nivel del desarrollo de la CE a través de una sola teoría.

Cabe mencionar que como lo señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010) no todas las investigaciones cuantitativas plantean hipótesis ya que este depende del alcance inicial del estudio.

Instrumento

Ya que el tema de CE en menores ha sido poco abordado no se encontró algún instrumento para evaluar dichas habilidades. Por ello para la presente investigación se diseñó, construyó y

validó el Cuestionario de Evaluación de Competencias Emocionales en Niños Preescolares (CECEP).

Este instrumento fue construido a partir de la teoría de CE de Saarni (1999), valorado por 6 jueces expertos en la temática y obtuvo un $\alpha = .856$ en una aplicación preliminar por lo que se considera una herramienta idónea para la investigación. El cuestionario está conformado por 28 ítems que evalúan las habilidades de CE a través de 4 categorías: conciencia de las emociones de uno mismo; discernir y comprender las emociones de los demás; habilidad para usar vocabulario emocional y de expresiones; y capacidad para el involucramiento empático con otras experiencias emocionales.

A continuación, se describirán las fases de elaboración del instrumento:

Primera fase: Se realizó una búsqueda y revisión bibliográfica exhaustiva de documentos relacionados con la temática, en base de datos mediante revistas especializadas, libros electrónicos, revistas electrónicas, entre otros.

Así mismo, a partir de la teoría se identificaron y determinaron las principales habilidades que se desarrollan en la edad preescolar, las cuales fueron las categorías para el diseño del cuestionario.

Segunda fase: Se desarrollaron los indicadores de las 4 categorías anteriormente mencionadas, constituidos por seis, tres, tres y dos indicadores respectivamente.

Tercera fase: En ésta fase se desarrollaron los ítems de cada uno de los indicadores.

Cuarta fase: En ésta fase se editaron las imágenes que fungen como opciones de respuesta, para cada uno de los ítems, con el mismo formato.

La modalidad de la respuesta se determinó ya que en la edad preescolar la adquisición de la lectoescritura aún se encuentra en proceso.

Cabe mencionar que las imágenes utilizadas fueron editadas por sexo, es decir que el cuestionario aplicado a niñas tiene imágenes del sexo femenino y el cuestionario que se aplicó a niños tienen imágenes del sexo masculino, esto con el fin de que se sientan identificados al momento de responder, ya que las preguntas están redactadas de forma personal. Sin embargo, las respuestas son las mismas, únicamente cambia el género de la imagen.

Quinta fase: El instrumento fue revisado por 6 expertos en el tema y en la educación preescolar, con una media de más de 13 años trabajando en ese contexto educativo.

Los 28 reactivos del instrumento se evaluaron a través de la siguiente escala: 1 no pertinente; 2 pertinente con modificaciones; 3 pertinente.

Sexta fase: Se realizaron las modificaciones correspondientes a la valoración. El número de los ítems no tuvo cambios, sólo se aclara que se debe de motivar al niño(a) durante la aplicación ya que es un poco extenso para preescolares.

Séptima fase: Se realizó la aplicación preliminar del instrumento.

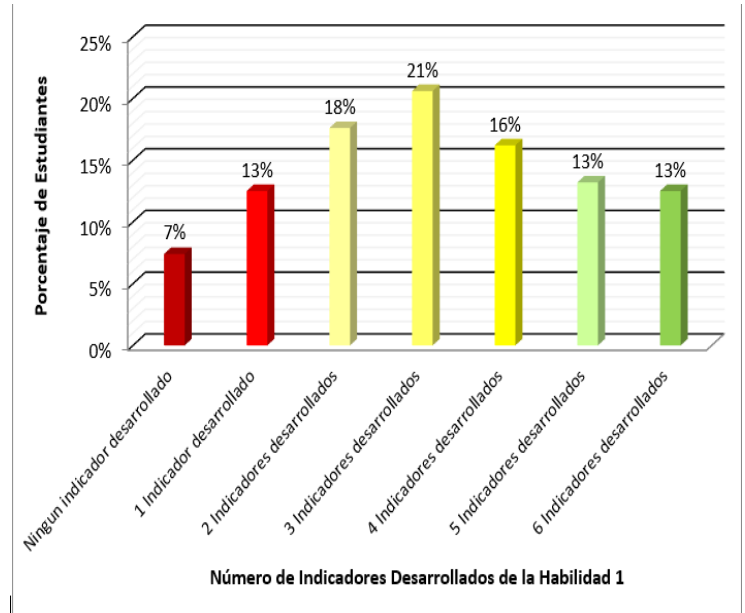
Participantes

La muestra a la cual se le aplicó el instrumento final fue un total de 136 niños (74 niñas y 62 niños), que oscilan entre los 3 y los 6 años de edad, del “Jardín de Niños Chimalpopoca” ubicado en la ciudad de Puebla, México; dicha institución preescolar es de derecho público perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Resultados

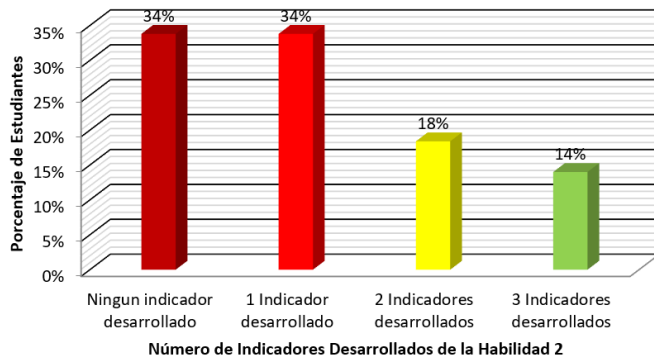
El análisis de datos obtenidos por el instrumento, se realizó mediante el software SPSS.

A continuación, se mostrarán las gráficas obtenidas de los resultados principales de la investigación:



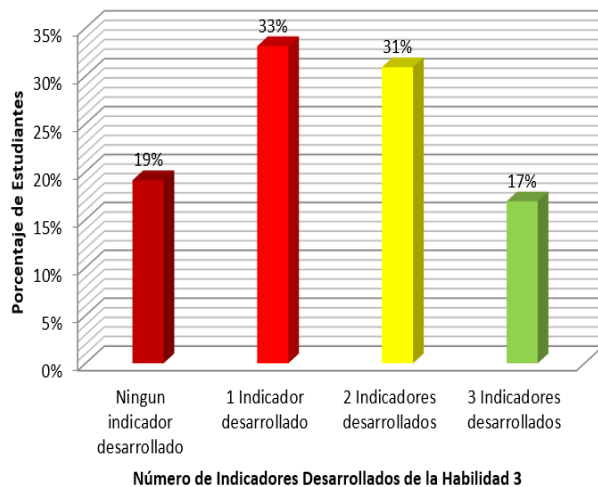
Gráfica 1. Indicadores Desarrollados de la Habilidad 1: Conciencia Emocional

En la figura 1, se observa que el 13% de los alumnos de preescolar, que equivale a 17 sujetos, cuentan con 6 indicadores de la habilidad 1 desarrollados. También se observa que un 13% de la población, que corresponde a 18 sujetos, cuentan con 5 indicadores de la habilidad desarrollados. Por otro lado, el 16% de los niños, que equivale a 22 sujetos, tienen 4 indicadores desarrollados. El 21% (que es el porcentaje más alto), que comprende a 28 sujetos, tienen 3 indicadores desarrollados. 18% de la población, que equivale a 24 alumnos, cuentan con 2 indicadores desarrollados, el 13%, que equivale a 17 sujetos, cuentan con 1 indicador desarrollado y finalmente, se observa que el 7%, que corresponde a 10 sujetos no tienen ningún indicador desarrollado.



Grafica 2. Indicadores Desarrollados de la Habilidad 2: Discernir y comprender las emociones de otros

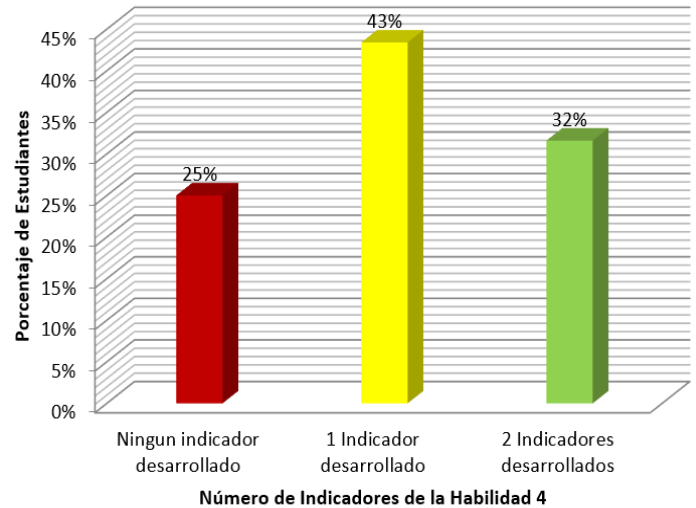
En la figura 2, se observa que el 14% de los alumnos de preescolar, que corresponde a 19 niños, cuentan con 3 indicadores de la habilidad 2 desarrollados. 18% de la población, que corresponde a 25 alumnos, cuentan con 2 indicadores de la habilidad desarrollados. El 34% de la población, que equivale a 46 sujetos, tiene 1 indicador desarrollado e igualmente la población que no tiene ningún indicador desarrollado equivale a 43%, que comprende 46 alumnos.



Grafica 3. Indicadores Desarrollados de la Habilidad 3: Habilidad para usar vocabulario emocional y de expresiones.

En la figura 3, se observa que el 17% de los sujetos, que comprende a 23 alumnos, tienen con 3 indicadores de la habilidad 3 desarrollados. El 31% de los niños, que corresponde a 42 alumnos, cuentan con 2 indicadores de la habilidad desarrollados. 33% de la población, que equivale

a 45 sujetos, tienen 1 indicador desarrollado y finalmente 19% de los niños, que equivale a 26 sujetos, no tienen ningún indicador desarrollado.



Grafica 4. Indicadores Desarrollados de la Habilidad 4: Capacidad para el involucramiento empático con otras experiencias emocionales

En la figura 4, se observa que el 32% de la población, que equivale a 43 alumnos, tienen con 2 indicadores de la habilidad 4 desarrollados. El 43% de los niños, que corresponde a 59 alumnos, cuentan con 1 indicador de la habilidad desarrollado y el 25%, que equivale a 34 sujetos, no tienen ningún indicador desarrollado.

Discusión

La teoría sobre CE utilizada en la presente investigación menciona que la edad preescolar abarca de los 2 años y medio a los 5 años, sin embargo, se realizó una adaptación a la población que participó en el estudio, ya que en México esta etapa comprende de los 3 a los 6 años.

De acuerdo a los resultados obtenidos se observan diferencias significativas en el desarrollo de las habilidades de CE.

Habilidad 1. Saarni (1999) menciona que ésta habilidad es la más básica de todas, es decir

ISSN: 2594-2913

que a pesar de que el niño(a) este al principio o al final de la etapa ya debe de tener los indicadores de la habilidad desarrollados. Sin embargo, se observó que el 55% de los niños(a) aún están desarrollando la habilidad. Los principales indicadores donde hay un índice alto de niños que no lo han de desarrollado son: identificación emocional al través de lenguaje no verbal en otros; y la identificación de mezclas emocionales en uno mismo y otros.

Habilidad 2. Ésta habilidad también es considerada como básica, sin embargo, se observan porcentajes muy bajos en el desarrollo de 2 o 3 indicadores. Es decir, que 68% de la población aún no desarrolla la habilidad. Los indicadores dónde hay menor porcentaje de desarrollo son el identificar emociones de uno mismo y de otros acorde al contexto social.

Habilidad 3. El grado de dificultad en esta habilidad es mayor, por lo que de acuerdo con la teoría si en la habilidad 2 hubo un porcentaje bajo en los indicadores desarrollados es regular que los resultados sean similares. Igual que en la habilidad 2, el porcentaje de indicadores no desarrollados es elevado, con el 52% de la población. Los indicadores desarrollados más bajos fueron: asociar descriptores de expresiones y sensaciones con una emoción, y secuencias emocionales.

Habilidad 4: A pesar de ser la más compleja es una de las más desarrolladas, centrandolo al 52% de la población con la habilidad en desarrollo, debido a que el desarrollar comportamiento prosocial son un componente básico de las normas de convivencia en México.

Con base a la teoría estas diferencias significativas se pueden entender como una deficiencia transaccional, es decir, que los bajos resultados en el desarrollo de indicadores se deben a falta de estimulación en el área y por adaptación cultural.

Es de suma importancia trabajar las habilidades que componen la competencia emocional desde edades tempranas, ya que si los indicadores no son desarrollados esto puede causar un estancamiento en el desarrollo de la competencia o puede generar problemas a largo plazo en el área socioemocional de los individuos.

En este contexto, cabe recalcar que el desarrollo emocional no es trabajo único de la educación formal, sino que afirmando a lo que la autora menciona, es un trabajo social, que involucra todas las áreas.

Conclusiones

En la infancia se establecen oportunidades para asimilar la CE. A la vez, éstas permiten el desarrollo de toma de decisiones, solución de problemas, enfrentar situaciones de riesgo, pero para ello se deben de evaluar para poder trabajar con ellas y lograr objetivos importantes en el desarrollo.

El desarrollo de las habilidades que componen la competencia emocional puede variar según la cultura en la que se encuentre inmerso el sujeto, sin embargo, la teoría de Saarni (1999) es adecuada para establecer los parámetros de evaluación ya que de acuerdo al modelo educativo para la educación obligatoria se busca que el menor desarrolle las características principales que describe la teoría.

Por ello el instrumento desarrollado es óptimo para identificar el nivel de desarrollo emocional en los niños de edad preescolar, dando lugar a la adaptación de estrategias y contenidos educativos a las necesidades de los estudiantes.

Referencias

- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Cassullo, G., & García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 213-228.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child Development*, 7(1), 238-256.
- Heras, D., Cepa, A. & Lara, F. (2016). Desarrollo Emocional en la Infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67-73
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Márquez-Cervantes, M.C. & Gaeta-González, M.L. (2017). Desarrollo De competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 20(2), 221-235. Recuperado de revistas.um.es/reifop/article/viewFile/232941/211301
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications* (pp. 3-34). New York: Harper Collins
- Saarni, C. (1999). *The development of Emotional Competence*. The Guilford Press: New York
- Saarni, C. (2011). Emotional Development in Childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Recuperado de <http://www.child-encyclopedia.com/emotions/according-experts/emotional-development-childhood>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: SEP. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf

Artículo 4. El docente de educación básica: elemento sustantivo en la formación docente inicial.

The teacher of basic education: substantive element in initial teacher training.

Ramírez Vaquera, Irma; Mireles Balderas, Kathia María Antonieta; Almaraz Olguín, Ma. Leticia; Esparza Guzmán, Jaime
Escuela Normal Experimental
Rafael Ramírez Castañeda

Resumen

Esta búsqueda analiza las condiciones en que el maestro tutor participa en los espacios de inmersión intensivos, así como su impacto en el desempeño profesional del practicante, en fase final de la formación docente inicial. Para el estudio se implementó un método cualitativo de investigación, dos softwares para su análisis Atlas.ti y SPSS; dos instrumentos: una lista de cotejo con indicadores para observar la clase y una entrevista semiestructurada para docentes de educación básica que fungieran como tutores. El resultado preponderante es la red de interacciones que deben establecerse entre actores, así como algunos rasgos profesionales que se deben considerar en la selección del tutor.

Palabras clave

Formación de docentes de educación preescolar y primaria

Abstract

This search analyzes the conditions in which the teacher tutor participates in the intensive immersion spaces, as well as its impact on the professional performance of the practitioner, in

the final phase of the initial teacher training. For the study a qualitative method of research was implemented, two softwares for its analysis Atlas. TI and SPSS; Two instruments: a checklist with indicators to observe the class and a semi-structured interview for teachers of basic education that Fungieran as tutors. The preponderant result is the network of interactions that must be established between actors, as well as some professional traits that should be considered in the selection of the tutor.

Keywords

Teacher training for preschool and primary education

Introducción

Los espacios de inmersión en el plan de estudios 2012, son reconocidos como espacios privilegiados que ponen en juego las competencias profesionales de los involucrados principales, que se traduce en una triada: docente asesor: que sirve como pivote de las acciones del practicante y el docente de educación básica; el docente tutor: el profesional de acogida de un practicante en fase intensiva de prácticas profesionales y que es quien acompaña de manera permanente al normalista en el desempeño de competencias profesionales y finalmente el practicante quien en esta fase da muestra a través del desempeño, de la adquisición de las competencias pertinentes para el ejercicio de una profesión, así como concretar algunas otras que no han sido desarrolladas a lo largo de su formación.

En la Escuela Normal Experimental Rafael Ramírez Castañeda ubicada en Nieves, cabecera municipal de Gral. Francisco Murguía, hablar de los maxestros tutores como apoyo en el proceso formativo del normalista fue y es a la

fecha una forma particular de atender y entender la función de éstos a favor de una visión de escuela y un enfoque particular de la formación docente.

Dar cuenta del impacto del maestro tutor en la formación docente inicial del normalista, es una tarea pendiente no sólo en la normal Rafael Ramírez Castañeda, sino en las EN de nuestro estado, por ello se vuelve pertinente reconocer al maestro tutor como un factor que contribuye en la formación profesional del futuro docente.

preguntas de investigación

¿Cómo promueve el maestro tutor (MT) el desempeño profesional del practicante durante los espacios de inmersión intensivos en las instituciones de educación básica?

¿Qué variables inciden en el maestro tutor en la forma de concebir y orientar al practicante antes, durante y después de su intervención?

¿Qué necesidades imperan en el docente tutor para realizar la tarea que le es conferida durante los espacios de inmersión intensivos?

¿De qué manera el tutor fortalece el desempeño profesional del practicante durante los espacios de inmersión intensivos?

La investigación se realizó en escuelas de educación preescolar y primaria, que acogen practicantes en etapa intensiva de prácticas en 7° y 8° semestre de las cuatro escuelas normales que actualmente desarrollan el plan de estudios 2012, en las Licenciaturas en Educación preescolar y Primaria. Para las grabaciones de desempeño y entrevistas, fueron seleccionados de manera aleatoria docentes tutores por nivel educativo.

Para establecer la cantidad de personas encuestadas y entrevistadas, se hizo un cálculo más, con la aplicación de una regla de tres, cuyo resultado arroja proporcionalmente por institución y conforme a la cantidad de

estudiantes la cantidad de maestros tutores que fueron objeto de estudio.

$$n = \frac{(N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1-p))}{((N-1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot (1-p))}$$

Dónde: n= tamaño de la muestra, N= tamaño de la población, p= probabilidad de éxito, q= probabilidad de fracaso, Z= valor obtenido mediante niveles de confianza, he= Limite aceptable de error muestral

Valores asignados:

N= 234 maestros tutores (igual a la cantidad de estudiantes en 7 y 8 semestre en las EN) p = q = 0.5, Z= (95 %) - 1.96, he= 0.10, Sustituyendo:

$$n = \frac{(234 \cdot [1.96]^2 \cdot 0.5 \cdot (1-0.5))}{((234-1) \cdot [0.10]^2 + [1.96]^2 \cdot 0.5 \cdot (1-0.5))} = 68.2$$

n=68.29 Es el tamaño de la muestra para este estudio.

A= total de la población, B= Tamaño de muestra, C= Cantidad de maestros tutores por institución, Ejemplo: $68 \times 40 / 234 = 12$ finalmente por cantidad, se decide que se haría el estudio con 5 docentes por licenciatura, hay instituciones que manejan dos licenciaturas.

Objetivo general

Explorar cómo los maestros tutores, impactan en el desempeño profesional de los estudiantes normalistas de Zacatecas.

Objetivos específicos

Comprender como participan los maestros tutores en el fortalecimiento del desempeño profesional, en los estudiantes normalistas durante los espacios inmersión intensivos.

Supuesto: el desempeño profesional del practicante normalista, es impactado por la figura del maestro tutor, en la medida en que comprende, asume y es preparado para desempeñar ese rol.

Revisión Literatura

Las instituciones de educación superior (IES), que preparan individuos para formar parte del aparato productivo ya sea en la iniciativa privada o pública, han incorporado en sus diferentes propuestas curriculares de formación, espacios que acercan de manera gradual al sujeto en formación con el ámbito laboral en el que puede desempeñarse.

Latorre (2011) en un estudio mixto, en España, expone la importancia de los espacios de práctica para el desarrollo de competencias profesionales en el campo de acción, considera la necesidad de ubicar al futuro profesionalista en ámbitos laborales específicos de su campo, en que pueda conocer y desarrollar las competencias que demanda la profesión; parte sustantiva de su propuesta, se centra en la recuperación de la experiencia del practicante, y a partir de esta la construcción teórico-práctica que realiza, para dar sentido a los espacios de práctica en su formación profesional e incorporación al empleo en la inmediatez.

Para establecer esa posibilidad de creación conjunta, para Soyago (2005) a través de un estudio exploratorio, propone que las escuelas formadoras, deben establecer un programa de vinculación y de redes de colaboración con las escuelas de educación básica, que permita a unos y otros comprender el sentido del acompañamiento, los roles y ámbitos de acción que les corresponde, convertirse en espejos mutuos responsables de la formación de futuros profesionales; en el caso de las escuelas formadoras fortalecer la formación teórica de los docentes de educación básica, que les permita actualizar no solo su rol, sino su desempeño docente, ya que ellos se convierten en modelos de práctica vivencial de los practicantes.

El maestro guía, es el profesional en la escuela básica que orienta el trabajo práctico del

estudiante en formación; este estudio, pondera la participación del maestro tutor; finalmente subraya que “el buen éxito de un proceso tan complejo como las prácticas pedagógicas, exige un fundamento de buenas relaciones entre los participantes” (UNESCO, 1967, p.110)

En palabras de Imbernón (1994), es imperativo promover, en la formación inicial, experiencias que potencien las relaciones entre teoría-práctica, la investigación y el análisis de situaciones complejas, que faciliten la comprensión de los fenómenos educativos que planteen vías para la transformación.

El control de la conducción de la experiencia profesional es tarea del tutor, por lo que es necesario que sea un profesional consciente y creativo, que asuma el acompañamiento a la práctica educativa como un proceso sistemático, holístico e integral. Adoptar esta manera de vivir el acompañamiento para García (2012) permite vivir y analizar el presente con realismo. Por ello, el empeño en que maestros tutores y practicantes, desarrollen la iniciativa y la propositividad.

Desde esta perspectiva se desarrollan competencias como el trabajo en equipo y la investigación como forma de mejorar e innovar las prácticas educativas; en este sentido el trabajo del tutor va más allá de fiscalizar o dar cuenta del cumplimiento de la práctica, implica encontrarse con el estudiante, su práctica y las ideas que en ellas subyacen, fortalecer su capacidad para orientar con delicadeza y de manera comprensiva el proceso del practicante, aprender a escuchar y cuestionar para profundizar en las ideas, permitir hacer con argumento y con conciencia, ayudar a descubrir y construir significados.

Para Sepúlveda (2005) los espacios de inmersión se aprecian como una zona de

análisis, reflexión, experimentación y acercamiento a la investigación en el aula; para favorecer la reflexión y la reelaboración del conocimiento profesional reflexivo, es necesario desarrollar un sistema de tutorías profesionales que favorezca la interacción entre teoría y práctica y les haga comprender a los estudiantes en formación, el sentido que tienen los conocimientos teóricos en esta elaboración.

Los maestros tutores posibilitan la vinculación de la experiencia práctica con los conocimientos teóricos y viceversa, despiertan en el alumnado el espíritu crítico, la reflexión, la autocrítica, ayudan en el proceso de socialización y de reflexión continua sobre la acción” (Sepúlveda, 2005, p.73).

Lo anterior justifica, la minuciosa selección que debe hacerse de los profesores de educación básica que recibirán a los estudiantes, porque es necesario el involucramiento y comprensión de la tarea formativa que le compete; realizar este tipo de tutoría demanda del maestro de educación básica un compromiso con la actualización, comprensión y aplicación del plan de estudios que desarrolla en el aula, así como la apertura mental para observar, criticar de manera constructiva lo que el estudiante hace.

Metodología

El supuesto eje de esta investigación es que: el maestro tutor no impacta significativamente en el desarrollo profesional del estudiante normalista en la última etapa de formación docente inicial; para comprobar o refutar este supuesto fueron diseñados dos instrumentos una entrevista semiestructurada que comprendiera categorías como formación profesional, experiencia como tutor, apoyo al practicante, responsabilidades y obligaciones con el practicante y finalmente satisfacción con el rol de tutor; una guía de

observación estructurada como lista de cotejo para observar la participación del tutor durante la mañana de trabajo que comprendía aspectos como: presencia en el aula, colaboración al practicante, formas en que maneja la autoridad, realimentación al practicante al final de la clase; los dos instrumentos fueron reforzados con el análisis de grabaciones de las jornadas de trabajo. El estudio se realizó en 20 escuelas primarias y 10 jardines de niños que tenían docentes que aceptaron estudiantes de 8° para realizar sus jornadas intensivas y finales de su formación docente inicial. Se observó y entrevistó a 30 maestros tutores del ciclo escolar 2017-2018 de manera aleatoria independientemente del contexto. El estudio se llevó a cabo en las cuatro escuelas formadoras de docentes que implementan el plan de estudios 2012 en las licenciaturas educación preescolar y primaria, en estas instituciones del estado de Zacatecas se hizo una estancia de una o dos semanas para levantar los datos.

Resultados

La mayoría de los maestros tutores cuentan con más de 30 años de servicio, pocos en una etapa media, y el resto relativamente jóvenes en los subsistemas y muy jóvenes.

Los docentes que encuentran en el rango de 31 años de servicio en adelante varones, consideran que tener un estudiante en formación inicial en su última etapa, es una ayuda para él, como alguien que viene a aliviar la carga por su edad en el servicio, pero no considera la responsabilidad que tiene para con el estudiante. Se muestra menos exigente.

En contraparte las maestras tutoras con los mismos años de servicio, consideran que tener un practicante, es una oportunidad para dejar un legado de lo que la experiencia les ha enseñado

y son exigentes, como se muestra en los fragmentos siguientes:

“Este es mi primer año (que tiene practicante) tengo un cuarto año y estoy por jubilarme (31 de servicio) yo no había querido tener practicante, pero ahora si necesito que alguien me ayude” (E5/04/2017 H).

“Tener un practicante es una experiencia muy bonita... Creo que con tanto año algo pueden aprender de mi (32 años de servicio) y yo de ellos, es una compañía y una retroalimentación permanente, yo con mi experiencia y ellos con algunos enfoques nuevos” (E3/03/2017/M).

Respecto a la responsabilidad que se tiene con el estudiante normalista en esta etapa la mayoría de los entrevistados, mostraron sorpresa pues no habían considerado que, desde el momento en que aceptan a un practicante tienen un compromiso con él, pero la totalidad si considera que el estudiante tiene un compromiso con ellos, con la escuela y que deben cumplirlo.

“... le hago observaciones y ya él me dice, creo que esto no, por esto, entonces yo creo que por ahí va mi responsabilidad con él y mis funciones que hago” (E3/03/2017/M)

La mayoría de los entrevistados considera que, si tiene un compromiso o responsabilidad con el estudiante, pero se difiere en el tipo de responsabilidad que aprecian.

Entre lo que consideran como su responsabilidad aparecen cuestiones de control de grupo, ayudar a que los niños no se indisciplinen, revisar tareas, estar presente.

Respecto a las revisiones de la planificación y las adecuaciones que se hacen en ella para atender especificidades dentro del grupo la mayoría de los entrevistados manifestaron no hacer ningún tipo de revisión, considerando que esa es una responsabilidad del maestro de la normal MT1. No le hago ninguna, como ya le dije, yoo creo

queee, ellos saben lo que hacen y aparte se los revisan en la normal, ellooooo, están más preparados en ese caso que nosotros. (E1/03/Ñ2017/H)

Por la información obtenida este aspecto de la planificación conjunta se descuida, considerando asesores y tutores que pertenece a uno o a otro la responsabilidad, cuando es una corresponsabilidad de tres: estudiante, asesor y tutor.

Cuando se pregunta a los maestros tutores los instrumentos que utilizan para evaluar el desempeño del estudiante normalista, el 100% de los entrevistados coincide en que no utiliza ningún instrumento, que hace algún tiempo el maestro de la normal les llevaba uno (pero este año no), que algunas veces el estudiante le pide que le anote sobre algún aspecto, pero que ellos no utilizan nada.

MT8. ninguno no tengo nada de eso, solo la observo y le hago notas en un cuaderno, la bitácora que yo le digo sobre lo que veo y creo que es importante. (E8/04/2017M)

Esta situación de la falta de seguimiento instrumentado al desempeño como señala Pérez Gómez (2012) obstaculiza el intercambio de visiones entre el tutor y el practicante, no hay vestigio tangible de la apreciación del desempeño, se habla de generalidades y algunas veces de superficialidades, sin centrarse en los aspectos nodales del desempeño del docente novel.

Los tutores indican que la técnica que usan es la observación, y le dicen al estudiante al final lo que ellos vieron, no le dejan nada por escrito o le hacen una nota, confían que la recepción oral que el estudiante hace sea suficiente para ayudarlo en la mejora de su práctica.

Se cuestiona al maestro tutor sobre cómo fue preparado para ejercer su rol y la frecuencia con

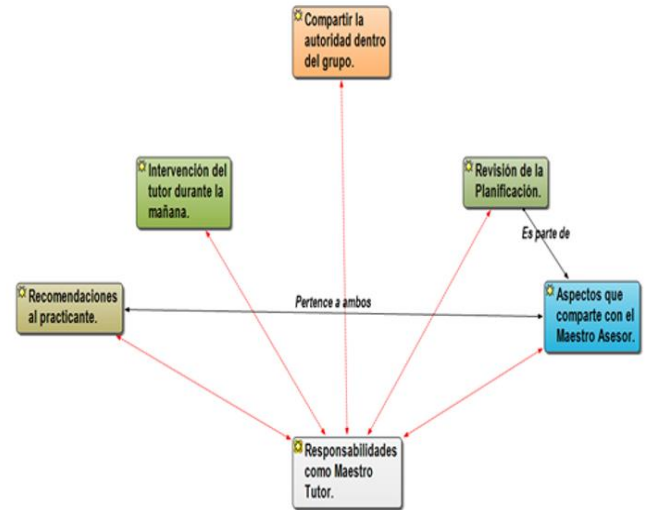
que intercambia apreciaciones con el maestro asesor; el total indican que no fueron preparados para ello, señalan que otros años si lo han hecho, pero que este en particular no; otros señalan que al inicio de año les dieron una información un tríptico y en una hoja los días que estarían los estudiantes en el grupo.

Los tutores también señalan que no han conversado con el maestro de la normal, porque no han visitado a los estudiantes ninguna vez, otros indican que el maestro a visitado ha visitado, pero algunas veces, se retira muy temprano, o no coinciden en la fecha de visita.

Estos dos indicadores, muestran la falta de atención que las escuelas formadoras tienen con las instituciones de educación básica; sólo se utilizan para que reciban a los estudiantes, pero está lejos de ser el espacio de intercambio entre las instituciones formadoras y las de educación básica, ambas tienen en común la formación del estudiante, se continúa trabajando cada una en su espacio, separadas. Lejos está de lograrse la indicación para las orientaciones de los espacios de inmersión 2012 (DGESPE, 2012), de generar en los espacios de práctica, comunidades de aprendizaje y apoyo profesional, donde el eje central del intercambio sea la práctica docente, en el que cada uno desde su experiencia y saberes se enriquezcan mutuamente. Es decir, el docente normalista colabora reformando, actualizando, habilitando, reconociendo al maestro de educación básica y a la vez el maestro de educación básica comparte sus experiencias, sus saberes y necesidades, si estos dos profesionales logran conjuntarse en torno a una situación: la práctica de otro, el enriquecimiento del maestro novel es óptimo.

Sin embargo, el estudio deja claro el descuido y abandono no sólo en que las escuelas formadoras tienen a las instituciones de

educación básica, sino al propio estudiante y su proceso de inmersión en condiciones reales, dicho proceso enmarca el tipo de profesional que se está formando y concretando sus



competencias profesionales para incorporarse a un mercado laboral cada vez más competido.

Figura 1. Análisis por redes temáticas

La figura 1. muestra a uno de los principales actores profesionales que intervienen en los espacios de inmersión; el maestro tutor tiene o debe cumplir con algunas responsabilidades básicas para que la estancia del practicante sea favorable en su formación docente inicial.

Las responsabilidades que éste debe cumplir las explicita la red, siendo básicas la revisión a la planificación y las recomendaciones al practicante, posteriormente la intervención durante la mañana, así como compartir la autoridad dentro del grupo.

La revisión a la planificación representa un vínculo entre el maestro tutor y el maestro asesor, aspecto que comparten para poder hacer recomendaciones directas al desempeño del practicante, cada uno desde el ámbito que le corresponde, a uno directo los aspectos teórico metodológicos y el otro desde la adecuación a las condiciones reales y el desempeño.

La siguiente figura, muestra una estrecha relación entre la preparación académica del maestro tutor y su experiencia asesorando o tutorando estudiantes en formación docente inicial en su última etapa, es decir durante los espacios intensivos de inmersión.

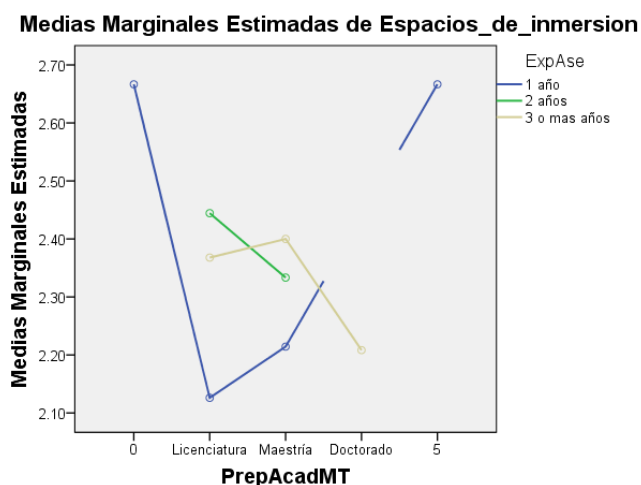


Figura 2. Relación entre años de experiencia y formación profesional del maestro tutor

A través de este análisis queda claro que los maestros tutores que muestran mejor desempeño en relación, a la ayuda, colaboración, orientación e impacto en el practicante normalista son aquellos que cuentan con tres años de experiencia siendo tutores y con el nivel de maestría.

Discusión

La influencia del maestro tutor en el docente novel, es palpable respecto a dos situaciones: la atención a la norma y el control tradicional de la disciplina, que beneficia al estudiante porque las cosas “salen” pero no atiende los requerimientos actuales de la formación.

- La formación del docente tutor, si influye en el tipo de orientación que brinda al estudiante, el apoyo y la forma en que colabora para que el joven encuentre sentido entre teoría y práctica.
- Los años de servicio, son una limitante para colaborar en la formación de un docente

bajo el actual esquema, la tradición que pesa en los tutores, no les permite visualizar las necesidades y exigencias que el docente novel tiene.

- La poca orientación que el docente tutor obtiene de las EN limita el tipo de apoyo que puede brindar al estudiante practicante.
- El docente tutor necesita profesionalizar la observación y el diálogo que hace con el estudiante practicante respecto de su desempeño, implementando instrumentos o evidencias que permitan un diálogo profesionalizante.
- El poco o nulo intercambio entre el docente asesor y el docente tutor, genera deficiencias en el tipo de docente que se necesita formar, ambos exigen del estudiante desde su perspectiva y necesidades, generando conflictos más de cumplimiento y complacencia que de formación profesional.

Conclusiones

Se logra evidenciar cómo participan, qué piensan, qué esperan de su participación en este proceso y cuáles son sus necesidades como maestros tutores, fue altamente satisfactorio los hallazgos en relación con estos actores.

El maestro tutor debe cumplir con funciones específicas como: revisar la planificación, recomendar al estudiante para mejorar su desempeño, ayudarlo para superar sus dificultades, cuestionar permanentemente para fortalecer el pensamiento crítico del practicante durante su desempeño.

Elegir maestros tutores con preparación profesional mínimo de Maestría, con no mayor a 20 años en el servicio y con no menos de tres años de experiencia en el subsistema que se desempeña.

REFERENCIAS

- DGESPE (2012). Plan de estudios para la licenciatura en educación preescolar. México, D.F. Portal www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular.r Recuperado 07 de marzo de 2016).
- García Romero, Dinora (2012) Acompañamiento a la práctica pedagógica. Centro cultural Poveda. Santo Domingo, República Dominicana.
- Hernández Sampieri, Roberto (2010) Metodología de la investigación. 5ta. Ed. McGraw- Hill. México.
- Imbernon, Francisco (1994) La formación y el desarrollo del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Grao. Barcelona, España.
- Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. REDU - Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado al Practicum y las prácticas en empresas, Vol 9 (2), pp. 35 - 54, publicado en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Rockwell, Elsie (1998) de huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. Fondo de cultura económica. México.
- Sayago, Zoraida y Chacón, María (2006). "Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta". Educere, Vol. 10, núm. 032, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Sepúlveda Ruíz, Ma. Del Pilar (2005) Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento

profesional. Educar 36, 2005 71-93.
Málaga. España.



EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN LATINOAMERICA

Volumen 1
Septiembre– Diciembre 2018 | No.1
ISSN: 2594-2913