



Revista
RELEP

Educación y Pedagogía
en Latinoamérica

VOL. 2, NÚM. 3, MAYO – AGOSTO 2020



Artículo 1. Evaluación de la percepción del liderazgo de los trabajadores en una institución educativa según la norma ISO 9001:2015

Artículo 2. Condiciones sociales y riesgo escolar de jóvenes de educación media superior en Mexicali, Baja California

Artículo 3. El papel del psicólogo de educación especial en los modelos educativos actuales

Artículo 4. Practicando la habilidad de hablar en inglés mediante interacciones con hablantes nativos

Artículo 5. Liderazgo y gestión del conocimiento en posgrado de una institución de educación superior (IES)

Artículo 6. Los neuroeducadores como dispositivo de educación a distancia en la UVP. Análisis de su proceso de autorregulación del aprendizaje

Artículo 7. Educación física, migración e integración en el contexto educativo



Revista
RELEP
Educación y Pedagogía
en Latinoamérica

VOL. 2, NÚM. 3, MAYO - AGOSTO 2020

Revista RELEP Educación y Pedagogía en Latinoamérica
Vol. 2 Núm. 3, Mayo – Agosto 2020
ISSN: 2594-2913
Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-091712390600-01
© Invepy y Asociados S.C., (2020)
© iQuatro Editores

Consejo Editorial

Dirección General

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

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

Dr. Rafael Posada Velázquez – rposadav@redesla.net

Equipo Técnico

Jefe de oficina

Paula Mejía

Gestión Editorial

Gabriela Esparza Robles

Editor Técnico

Sarai Santiago

Atención a clientes

Diana Aguilar

Entidad Editora

Invepy y asociados S.C.

+52 (427) 168 9348

Correo electrónico: atencion@redesla.net

Comité Científico

Dra. Norma Patricia Juan Vázquez – Universidad Autónoma de Chiapas – México
Mtro. Guadalupe Iván Martínez Cháirez – Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua – México
Dra. Bertha Silva Narvaste – Universidad San Martín de Porres – Perú
Mtro. José Armando Pancorbo Sandoval – Universidad UTE – Ecuador
Dr. Henry León Torres – Universidad de Cundinamarca – Colombia
Dra. Estefanía Solari Sperandio – Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Dr. Ernesto Geovani Figueroa González – Universidad Juárez del Estado de Durango – México
Dra. Blanca Estela Sánchez Jaimes – Universidad Autónoma De Guerrero – México
Dr. Raymundo Lozano Rosales – Universidad Politécnica de Tulancingo – México
Mtra. Erixander Villarreal Bañuelos – Universidad Tecnológica de la Costa – México
Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas – Universidad Autónoma de Querétaro – México
Dra. Alejandra Medina Lozano – Instituto Tecnológico José Mario Molina Pasquel y Henríquez Campus Puerto Vallarta – México

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.

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 atencion@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 referencia 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.

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

latindex

 **REDIB** | Red Iberoamericana
de Innovación y Conocimiento Científico

Índice

Artículo 1. Evaluación de la percepción del liderazgo de los trabajadores en una institución educativa según la norma ISO 9001:2015	5
Artículo 2. Condiciones sociales y riesgo escolar de jóvenes de educación media superior en Mexicali, Baja California	25
Artículo 3. El papel del psicólogo de educación especial en los modelos educativos actuales.....	47
Artículo 4. Practicando la habilidad de hablar en inglés mediante interacciones con hablantes nativos.....	68
Artículo 5. Liderazgo y gestión del conocimiento en posgrado de una institución de educación superior (IES).....	86
Artículo 6. Los neuroeducadores como dispositivo de educación a distancia en la UVP. Análisis de su proceso de autorregulación del aprendizaje.....	109
Artículo 7. Educación física, migración e integración en el contexto educativo	134

Artículo 1. Evaluación de la percepción del liderazgo de los trabajadores en una institución educativa según la norma ISO 9001:2015.

An evaluation of educational workers' perception of leadership skills according to ISO 9001:2015.

AUTORES

Jesús Guillermo Sotelo Asef

Ernesto Geovani Figueroa González

Resumen

El objetivo de la presente investigación es evaluar la percepción de la variable liderazgo y tres de sus dimensiones en una institución educativa. Para ello, se elaboró un instrumento de medición con el fin de recabar la información requerida. Es un estudio no experimental, transversal, cuantitativo, de tipo descriptivo y correlacional. Se realizó el análisis de confiabilidad del instrumento mediante el coeficiente alfa de Cronbrach (1951), donde se obtuvo un valor

de 0.954, asimismo se hace un procesamiento de los datos basado en el coeficiente de correlación para identificar las correlaciones de la variable y sus dimensiones (liderazgo y compromiso, política y roles, responsabilidades y autoridades en la organización), existiendo correlación positiva entre ellos.

Palabras clave

Coficiente de correlación, liderazgo, Norma ISO.

Abstract

The objective of this research is to evaluate how the leadership variable, and three of its dimensions are perceived by an educational institute. To do so, a measurement tool was devised to gather the required information. This research is a non-experimental, transverse, quantitative, descriptive and correlational type. A reliability analysis was performed through Cronbach's coefficient alfa (1951), where a value of 0.954 was obtained. In addition, data were processed based with the correlation coefficient to identify the correlation of the variables and their dimensions (leadership and commitment, policies and roles, responsibilities and authorities within the organization), existing a positive correlation among them.

Key words

Correlational Coefficient, leadership, ISO norm.

Introducción

La calidad se ha vuelto de suma importancia para las organizaciones, ya que ayuda a establecer los parámetros de un producto o servicio que satisfaga las expectativas de los clientes. Uno de los propósitos fundamentales de un sistema de gestión de la calidad (SGC) es actuar como una herramienta preventiva (IMNC, 2015). La implementación de un sistema de gestión de la calidad, con base en la Norma ISO vigente, facilita llevar a cabo una evaluación de la eficiencia y eficacia de las actividades de un determinado proceso y, a su vez, del cumplimiento y mejora de los objetivos de la organización (Medina, 2018).

El objetivo del presente estudio es evaluar la percepción de los trabajadores de una institución educativa respecto al liderazgo tomando en consideración la Norma ISO 9001:2015, asimismo identificar las dimensiones que pueden resultar del análisis de cada uno de los puntos

del liderazgo, a su vez, servirá como una herramienta para realizar un diagnóstico sobre la variable mencionada en las organizaciones que se encuentren o no certificadas por dicha norma e identificar cómo los trabajadores de la misma consideran que se encuentra el liderazgo al momento de la aplicación del instrumento.

El conocer la percepción de los trabajadores sobre alguna variable de interés para la organización educativa objeto de estudio es de vital importancia, ya que al hablar de la calidad de las organizaciones se debe considerar que se encuentran inmersas cada vez más en una etapa de competencia en el interior y en el exterior de su entorno.

El medir el liderazgo dentro de una organización es importante, porque con base en ello se toman decisiones que pueden ser de vital importancia para la misma; por otra parte, ayuda a trabajar mejor en equipo y a establecer una comunicación efectiva entre los miembros de los grupos que se desenvuelven en la organización sin dejar de mencionar que el liderazgo es importante para realizar una mejor supervisión entre pares, equipos y grupos.

Además, los resultados que se obtengan del presente estudio tendrán como finalidad beneficiar a la Alta Dirección de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), clientes internos y externos, comité de calidad, personal operativo de procesos, auditores internos o externos y la sociedad en general, pues dará pauta a tomar decisiones dentro de la misma.

El conocimiento y la teoría ya existen, así como diversas metodologías; sin embargo, es necesario la aplicación de nuevas herramientas para generar resultados a principios más amplios de cumplimiento con base en la Norma ISO 9001:2015, debido a que ésta se basa en un enfoque de riesgos, donde el liderazgo es una variable que implica importancia para los miembros de las organizaciones. Pero esta información puede servir para apoyar la teoría del ciclo de Deming

debido a que es una metodología que se caracteriza por las fases de planear, hacer, verificar y actuar.

Se pretende conocer, a mayor medida, la percepción del liderazgo de acuerdo con las características que se deben cumplir en cuanto a los requerimientos de la Norma ISO 9001:2015 en donde se mencionan aspectos como liderazgo y compromiso, políticas y roles, responsabilidades y autoridades en la organización; esto implica que se facilite el trabajo en pares, equipos y grupos dentro de la institución objeto de estudio y, por ende, tomar decisiones que permitan mejorar en cuanto a la organización dentro de la misma.

Asimismo, la presente investigación permitirá evaluar la percepción de la variable liderazgo dentro de una organización con ayuda de un instrumento que consta de 30 ítems que se evalúan mediante una escala tipo Likert, considerando los valores de 5 = muy de acuerdo, 4 = de acuerdo, 3 = indiferente, 2 = en desacuerdo y 1 = muy en desacuerdo.

Por otra parte, se realiza una correlación entre los factores que componen la variable de liderazgo de acuerdo a la Norma ISO 9001:2015 que son liderazgo y compromiso, política y roles, responsabilidades y autoridades en la organización, donde se encuentra que existe una correlación positiva entre los factores antes mencionados.

Se concluye, con base en los objetivos planteados, que el instrumento para medir la percepción de los trabajadores es un instrumento fiable, ya que la variable liderazgo obtuvo un coeficiente de confiabilidad de alfa de Cronbach de 0.954, realizando el análisis de fiabilidad de cada uno de los factores el factor liderazgo y compromiso resultó con un valor de fiabilidad de 0.913, el factor política con un valor de 0.871 y el factor roles, responsabilidades y autoridad en la organización con un valor de 0.85; esto quiere decir que es un instrumento que se puede utilizar en las organizaciones para medir dichas variables con cierta objetividad, mencionando que es la etapa

previa para una validación completa de acuerdo con lo que se presenta en la metodología de la investigación.

Planteamiento del problema

El liderazgo en las instituciones educativas se concibe desde diferentes perspectivas; las atribuciones desde un punto de vista formal y funcional del papel del líder son asignadas al director, quien en su gestión tiene como responsabilidades la administración de los recursos, elaborar planes con relación a los objetivos establecidos por el sistema educativo y también asegurar la calidad en los procesos de formación, que es la razón de ser de las instituciones educativas (con frecuencia, este último es el aspecto en que menos atención ponen los directivos).

En este artículo, se aborda el tema del liderazgo partiendo de un análisis del concepto, el cual ha sido ampliamente estudiado en las ciencias sociales; particularmente, con el enfoque administrativo por la influencia e importancia que tiene para las organizaciones, y también desde una perspectiva psicológica y social a fin de determinar los rasgos del liderazgo, y explicar los determinantes y la influencia sobre los grupos sociales (Amador, 2019).

En la actualidad, el sistema educativo mexicano se ha transformado atendiendo a las políticas educativas que se generan en el ámbito mundial por organismos internacionales enfocadas hacia la calidad educativa, y una gestión más eficiente y descentralizada de los centros educativos, entre otros aspectos. En este contexto, el liderazgo directivo surge como uno de los principales factores por los que se apuesta para lograr materializarlas y mejorar la gestión de las organizaciones educativas, tanto en el plano internacional como nacional. Este artículo explora la percepción de los estudiantes del nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional de México acerca del liderazgo directivo, a partir del movimiento que se gestó en 2014 y que trajo como consecuencia el

cambio de directivos a solicitud de la comunidad estudiantil. En este marco, se revisan las características y los retos para este nivel educativo, en general, y para los directores, en particular. Se presenta un panorama sobre las tendencias y los estilos de liderazgo directivo, identificando las competencias necesarias para ejercerlo con eficacia y también se plantea un análisis sobre el impacto del liderazgo en la gestión (Romero, Trejo & Topete, 2017).

En 2012, el programa integral de fortalecimiento institucional se encontraba en su décima etapa y dentro de sus objetivos generales estaba el de consolidar los procesos de evaluación externa, autoevaluación institucional y los de mejora continua, entre algunos de sus objetivos fue certificar bajo la Norma Internacional ISO-9001:2008, los procesos académico-administrativos.

Objetivos

1. Analizar la percepción de los trabajadores de la UJED sobre la variable liderazgo de acuerdo con la Norma ISO 9001:2015.
2. Describir las correlaciones entre las dimensiones de la variable liderazgo.

Hipótesis

Existe una buena correlación entre las dimensiones de la variable liderazgo de acuerdo con la percepción de los trabajadores.

Revisión de la literatura

Chiavenato (2001, pág. 314) define el liderazgo como “una influencia interpersonal ejercida en determinada situación, para la consecución de uno o más objetivos específicos, mediante el proceso de la comunicación humana”. Añade que es un fenómeno social, cuya influencia ocurre en grupos de trabajo, en los que opera como “fuerza psicológica que incluye conceptos como poder y autoridad”. Por su parte, Andersen expone que la mayoría de las definiciones de liderazgo “incluyen dos o tres elementos del alcance de metas, grupos u organizaciones, estructura y relaciones interpersonales” para explicar que no hay líder si no hay grupo, sea éste organizado o no (Preciado & Monsalve, 2008).

Delimitar conceptualmente el liderazgo no es una tarea tan sencilla como inicialmente puede parecer, porque hablar de liderazgo, hoy en día, supone hacer referencia a un término que se caracteriza, esencialmente, por el enrevesamiento terminológico y la complejidad. Las razones, entre otras, se encuentran en la propia procedencia del término y su aplicación a ámbitos de naturaleza diversa, hecho que ha dificultado su comprensión. Stogdill, en 1974, concluyó que existen casi tantas definiciones del liderazgo como personas que han tratado de definir el concepto, y hasta hoy este fenómeno se mantiene. A pesar de ello, es importante incidir en que esta magnitud teórica no concluye en posiciones muy opuestas o excluyentes, lo que ayuda, paradójicamente, a reducir el marco terminológico real, ofreciendo una visión global del liderazgo en el momento actual (Vázquez, Bernal & Liesa, 2014).

El liderazgo ha sido un tema adoptado por diferentes disciplinas, especialmente por las ciencias administrativas, debido a la necesidad que han tenido los gerentes de desarrollarlo a fin de gestionar las organizaciones actuales construidas en entornos complejos y globales. Son muchas las organizaciones que invierten a diario millones de dólares

para capacitar a sus grandes ejecutivos en la formación de liderazgo (Pautt, 2011).

Tradicionalmente, el tema del poder e influencia en las organizaciones se ha abordado de una manera lineal y directa entre líderes y seguidores, que en el mejor de los casos se reconoce bidireccional. Esta aproximación responde al concepto de organización cuya estructura y funcionamiento está preestablecida por el líder, y es él quien determina y planifica los cambios que se requieren para alcanzar la estabilidad deseada. Por otra parte, si se reconoce a las organizaciones como sistemas complejos y cuyos cambios, en gran medida, pueden estar determinados por la interacción misma entre los agentes que la conforman, la influencia del liderazgo como proceso cobra especial importancia. En este sentido, la relación entre líderes y colaboradores es intrincada, no lineal, y sus efectos, en importante medida, son indeterminados, pues los cambios que se suscitan pueden ser espontáneos y poco previsible. Esta concepción del cambio como proceso dinámico demanda replantear las posturas clásicas en las que se asume que las organizaciones operan dentro de un ambiente estable (Contreras & Castro, 2013).

A pesar de la existencia de esta relación del liderazgo con la motivación de los trabajadores, se sigue ocultando o negando esta realidad, y se cae, una y otra vez, en análisis reduccionistas de la problemática de la falta de motivación laboral. Se culpa al individuo de su falta de interés y compromiso laboral y, por el contrario, no se examina toda la trama sistémica que hay detrás de la manifestación del síntoma motivacional, donde los juegos de poder, el control y el dominio que se tiene sobre el otro, en el ambiente laboral, son factores altamente importantes para ser considerados en el análisis de estos síntomas que denigran paulatinamente el desarrollo integral de los trabajadores. Los procesos laborales se retroalimentan constantemente y esto genera un determinado ambiente psicológico en la institución. Muchas veces, se

tiene una mala concepción sobre el ejercicio del liderazgo y, por ello, al tratar de hacer un buen papel en el mismo, se denigra a las personas, tratando de “educarlas, presionarlas, corregirlas o cambiarlas” de manera que se logren “adaptar” al proceso laboral, incurriendo con estas prácticas en una violación de los derechos humanos de las personas. Los trabajadores, por su parte, muchas veces se resisten ante este tipo de prácticas insanas y todo ello genera el desarrollo de una trama vincular que propicia un ambiente laboral viciado y nocivo para los participantes de la organización (Cortes, 2004)

Liderazgo y compromiso, política, roles, responsabilidades y autoridades en la organización

El líder de una organización en un sistema de gestión de calidad (SGC) debe estar involucrado en todos los niveles de operatividad de la misma, propiciar la constante retroalimentación del personal, clientes, proveedores y otras partes interesadas y ser proactivo en sus propuestas para la resolución de conflictos y prevención de posibles desviaciones.

Existe evidencia sustancial de que el liderazgo transformacional está positivamente relacionado con el compromiso organizacional de los empleados. Esto se demostró en numerosos estudios que han aplicado un enfoque directo para examinar el efecto del liderazgo transformacional en el compromiso organizacional (Keskes, 2014).

La Norma ISO 9000:2015 (sistemas de gestión de calidad-fundamentos y vocabulario), en su apartado 3.5.8 define “política” (término relativo a la organización), como las intenciones y dirección de una organización, como las expresa formalmente su alta dirección. Asimismo, en su apartado 3.5.9 política de calidad, en su nota 1, se menciona que generalmente la política de la calidad es coherente con la política global de la organización, puede alinearse con la visión y la

misión de la organización y proporciona un marco de referencia para el establecimiento de los objetivos de la calidad (ISO, 2015).

Para Porter (1990), los líderes creen en el cambio, activan a su gente para que innove continuamente, reconocen la importancia de su propio país como parte integrante de su éxito competitivo y trabajan para mejorarlo. Y lo más importante, los líderes reconocen la necesidad de presión y desafío. Están dispuestos a proponer políticas y normas estatales apropiadas, aunque no sean agradables, lo que a menudo les asigna el título de “estadistas”, aunque pocos se ven a sí mismos como tales. Este debe ser el objetivo, tanto para las naciones como para las empresas: no simplemente sobrevivir, sino lograr la competitividad internacional. Y no sólo una vez, sino continuamente.

Metodología

La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Durante el tiempo la construcción de un conjunto de experiencias, de creencias y valores a fin de percibir la realidad, dar respuesta a dicha percepción, así como la manera de interactuar con el mundo y comprender el conocimiento, adquiere su significancia a raíz de la existencia de paradigmas. Pueden señalarse fundamentalmente dos corrientes filosóficas llamadas paradigmas; conocidos como el paradigma positivista cuantitativo o racionalista y el paradigma simbólico-interpretativo, cualitativo, hermenéutico o cultural. Así también, está el paradigma crítico o sociocrítico (Lara, 2013).

Diseño y tipo de investigación

El término diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea. Lo que se hace en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

El enfoque de la investigación es un proceso sistemático, disciplinado y controlado, y está directamente relacionado a los métodos de investigación que son dos: método inductivo generalmente asociado con la investigación cualitativa que consiste en ir de los casos particulares a la generalización, y el método deductivo asociado habitualmente con la investigación cuantitativa cuya característica es ir de lo general a lo particular (Ruiz, 2012).

La presente investigación es de diseño no experimental, de corte transversal, cuantitativa, a su vez, de tipo descriptiva y correlacional, ya que sólo se analizan los datos recolectados en un solo momento y en tiempo único sobre la percepción de los trabajadores de la UJED con base en las variables objeto de estudio y la correlación entre la variable liderazgo con la calidad en el servicio y cada una de sus dimensiones.

Técnica de recolección de datos

La técnica de recolección de datos, según Chipia (2015), son el conjunto de reglas y procedimientos que permiten al investigador establecer la relación con el objeto o sujeto de la investigación. Para el presente estudio, se utilizó la técnica de la encuesta que el mismo autor define como una técnica diseñada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones impersonales son de interés para el investigador.

A diferencia de la entrevista, se utiliza un listado de preguntas escritas que se entregan a los sujetos, a fin de que las contesten también por escrito.

Instrumento de medición

El instrumento de medición busca recoger información de las dimensiones seleccionadas sobre la variable liderazgo de acuerdo con la norma ISO 9001:2015 y las dimensiones liderazgo y compromiso con 16 ítems, política con 8 reactivos y roles y responsabilidades con 6 reactivos. Para analizar los datos, se utilizó la escala tipo Likert y a cada posible respuesta de cada reactivo se le asignó un valor numérico, para muy de acuerdo = 5, de acuerdo = 4, indiferente = 3, en desacuerdo = 2 y muy en desacuerdo = 1.

Resultados

El instrumento fue sometido a una prueba piloto de 40 cuestionarios y, con base en la misma, se determinó el criterio de confiabilidad del instrumento, por el coeficiente de alfa Cronbach, desarrollado por J. L. Cronbach (1951), el cual requiere de una sola aplicación del instrumento de medición y toma valores entre 0 y 1 que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa y, por tanto, llevaría a conclusiones equivocadas o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes. Alfa de Cronbach es un coeficiente de correlación al cuadrado que, a grandes rasgos, mide la homogeneidad de las preguntas promediando todas las correlaciones entre todos los ítems para ver que, efectivamente, se parecen. Su interpretación será que cuanto más se acerque el índice al extremo 1, mejor es la fiabilidad, considerando una fiabilidad respetable a

partir de 0.80 (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). El coeficiente de alfa de Cronbach obtuvo una confiabilidad = 0.954.

Estadísticas de fiabilidad

Sobre los resultados obtenidos después del análisis de fiabilidad del instrumento, se obtiene un coeficiente alfa de Cronbach de 0.954, con 30 elementos en el instrumento, por lo que se muestra que el instrumento cumple con lo requerido para desarrollar un análisis efectivo en las organizaciones considerando que puede servir para evaluar la variable objeto de estudio y se puedan tomar decisiones que aporten al mejoramiento institucional; respecto a la dimensión de liderazgo y compromiso, se obtiene un coeficiente alfa de Cronbach de 0.91 con 16 elementos; en cuanto a la dimensión política, que consta de 8 ítems, resulta un coeficiente alfa de Cronbach con valor de 0.871 con 8 elementos; respecto a la dimensión de roles, responsabilidades y autoridades de la organización resulta que se obtiene un coeficiente de alfa de Cronbach de 0.845 con 6 elementos.

Para entender los resultados que se presentarán a continuación, es necesario precisar que se utilizó el método de coeficiente de correlación de Pearson cuya interpretación se basa en la medida de aproximación; esto significa que a medida que el valor se acerca a los extremos (-1 o +1), la correlación es más potente, el signo señala la direccionalidad de la correlación.

Un valor negativo quiere decir que a medida que se incrementan los valores de una variable disminuyen los de la otra (correlación inversa).

En cambio, si el valor es positivo, a medida que aumentan unos, también lo hacen los otros y viceversa (correlación directa).

Cuando existe correlación entre ambas variables significa que las mismas comparten información y variabilidad.

Una vez definido lo anterior, se puede determinar de acuerdo con lo presentado en la siguiente tabla, que la correlación existente entre la variable liderazgo y sus dimensiones son un valor de correlación positivo, directo y con una intensidad alta.

Tabla 1.1

Correlaciones Pearson.

		Liderazgo y compromiso	Política	Roles responsabilidades y autoridades en la organización
Liderazgo y compromiso	<i>Correlación de Pearson</i>	1	0.889**	0.814**
	<i>Sig. (bilateral)</i>		0.000	0.000
	N		47	47
Política	<i>Correlación de Pearson</i>		1	0.745**
	<i>Sig. (bilateral)</i>			0.000
	N			47
Roles responsabilidades y autoridades en la organización	<i>Correlación de Pearson</i>			1
	<i>Sig. (bilateral)</i>			0.000
	N			47

En la presente tabla, se muestran los resultados obtenidos de las correlaciones del coeficiente de Pearson entre las dimensiones de la variable liderazgo.

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Fuente propia.

Como se muestra en la tabla anterior, el liderazgo y compromiso se correlacionan de manera directa y positiva con sus tres dimensiones, de las cuales se obtiene una correlación mayor a 0.889 con la dimensión que se refiere a política, resaltando, en este punto, que la máxima correlación está entre estas dos variables, así como la dimensión roles responsabilidades y autoridades en la organización con un valor de 0.814 de correlación Pearson, y la más baja correlación se obtuvo entre las dimensiones de política y roles responsabilidades y autoridades en la

organización con un valor de 0.745; no obstante, se puede determinar que los resultados de la correlación de Pearson son positivas; es decir, comparten elementos, ya que cumplen con una prueba de 0.01 que identifica 99% de nivel de confiabilidad.

El coeficiente de correlación de Spearman, ρ (ρ) es una medida de la correlación (la asociación o interdependencia) entre dos variables aleatorias (tanto continuas como discretas). Para calcular ρ , los datos son ordenados y reemplazados por su respectivo orden.

La interpretación de coeficiente de Spearman es igual que la del coeficiente de correlación de Pearson. Oscila entre -1 y $+1$, indicándonos asociaciones negativas o positivas, respectivamente, 0 (cero) significa no correlación, pero no independencia.

En la siguiente tabla, se muestran los resultados de las correlaciones del coeficiente rho Spearman de las dimensiones de la variable liderazgo.

Tabla 1.2

Correlaciones Spearman.

		Liderazgo y compromiso	Política	Roles responsabilidades y autoridades en la organización
Liderazgo y compromiso rho de Spearman	<i>Coeficiente de correlación</i>	1.000	0.897**	0.873**
	<i>Sig. (bilateral)</i>		0.000	0.000
	N		47	47
Política rho de Spearman	<i>Coeficiente de correlación</i>		1.000	0.871**
	<i>Sig. (bilateral)</i>			0.000
	N			47
Roles responsabilidades y autoridades en la organización rho de Spearman	<i>Coeficiente de correlación</i>			1.000
	<i>Sig. (bilateral)</i>			.
	N			47

**La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Fuente propia.

Como se muestra en la tabla anterior, el liderazgo y compromiso se correlacionan de manera directa y positiva con sus tres dimensiones, de las cuales obtiene una correlación mayor a 0.897 con la dimensión que se refiere a política, resaltando, en este punto, que la máxima correlación está entre estas dos variables, así como la dimensión roles responsabilidades y autoridades en la organización con un valor de 0.873 de correlación Pearson, y la más baja correlación se obtuvo entre las dimensiones de política y roles responsabilidades y autoridades en la organización con un valor de 0.871; no obstante, se puede determinar que los resultados de la correlación Spearman son positivas; es decir, comparten elementos, porque cumplen con una prueba de 0.01 que identifica 99% de nivel de confiabilidad.

Discusión

Una vez concluido el estudio se puede determinar que el liderazgo es, para algunos de los autores aquí citados, un conocimiento, una capacidad, una habilidad o una destreza adquirida para alcanzar un buen nivel de desempeño, y en términos de eficacia en su desempeño, se puede concebir al líder como un resolutor de problemas.

En cuanto a la validación del instrumento de medición de la variable liderazgo, así como de sus tres dimensiones, en la cual se determina que son confiables con base en los resultados arrojados en las correlaciones Pearson y Spearman en un alto grado de confiabilidad como se aprecia en las tablas de correlación.

Asimismo, otro de los objetivos de este trabajo fue aplicar el instrumento arriba descrito a fin de medir la percepción de los trabajadores de la organización analizada y realizar las correlaciones entre las dimensiones, donde se puede observar que existe una correlación significativa entre éstas, comprobando, con ello, que las

dimensiones del liderazgo son parte fundamental para el cumplimiento de los objetivos, aquí cabe mencionar que se cumple con la hipótesis de que existe una buena correlación entre las dimensiones estudiadas de la variable liderazgo en la institución objeto de estudio.

Conclusiones

Como conclusiones de la presente investigación, es preciso comentar que el liderazgo es una variable de suma importancia para las organizaciones de cualquier índole, a su vez, el analizar las dimensiones que esta variable tiene de acuerdo con los criterios que establece la Norma ISO 9001:2015, liderazgo y compromiso; política; roles, responsabilidades y autoridades en la organización son aspectos importantes a evaluar, ya que en las organizaciones el liderazgo así como las dimensiones antes mencionadas permiten a la alta dirección tomar decisiones que contribuyen al logro de sus objetivos y, a su vez, tener bien definida una política orientada al logro de los mismos; por consecuencia, tener bien definidos los roles de cada uno de los miembros de la organización, así como las responsabilidades que debe tener cada uno, sin dejar de mencionar que las líneas de autoridad deben estar bien definidas; esto permitirá que las organizaciones cuenten con una clara definición de sus funciones y, por ende, lograr las metas de manera más eficiente, de lo contrario se presta a no tener bien definido el rumbo de la organización y que en consecuencia los objetivos que se tienen planteados no se logren como se tenía previsto. En relación con las dimensiones que la norma presenta, que han sido analizadas en este estudio, se puede concluir que éstas se correlacionan de manera positiva; es decir, que sí existe influencia entre ellas. Lo anterior no supone que con este tipo de evaluaciones se solucionen los problemas en las organizaciones, sino simplemente permite tener un panorama para identificar oportunidades e ir en busca de la mejora dentro de las organizaciones.

Referencias

- Amador, O. (2019). Liderazgo. *RIDE*, 8(15). Recuperado de <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/322>
- Chiavenato, I. (2001). *Administración: procesos administrativos*. 3a. ed. Bogotá: McGraw Hill.
- Chipia, J. F. (2015). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos*. Mérida: Universidad de los Andes-Escuela de Medicina Cátedra de Bioestadística.
- Contreras Torres, F. V., & Castro Ríos, G. A. (2013). Liderazgo, poder y movilización organizacional. *Estudios Gerenciales*, 129.
- Cortes M., A. (2004). Estilos de liderazgo y motivación laboral en el ambiente. *Revista de Ciencias Sociales*, 129.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Deming, W. Edwards (1989). *Calidad, productividad y competitividad la salida de la crisis*. España: Ediciones Díaz de Santos, S.A.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Instituto Mexicano de Normalización y Certificación (IMNC) (2015). *ISO 9001:2015 NMX-CC-9001-IMNC-2015*. México: IMNC.
- ISO (2015). *ISO 9000:2015 sistemas de gestión de la calidad-fundamentos y vocabulario*. Ginebra, Suiza: ISO.
- Keskes, I. (2014). Relationship between leadership styles and dimensions of employee organizational commitment: a critical review and discussion of future directions. *Intangible Capital*, 26-51.

- Lara, E. M. (2013). *Fundamentos de investigación. Un enfoque por competencias*. México: Alfaomega Grupo Editor.
- Medina, Y. (2018). *Estrategia de transición de la Norma ISO 9001:2008 a la versión 2015 de los procesos de calidad de la Coordinación de Obras de la Universidad Juárez del Estado de Durango*. Trabajo para la obtención del grado de maestra en Administración Pública. Durango, México: UJED.
- Pautt, T. (2011). Liderazgo y dirección: dos conceptos distintos con resultados diferentes. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XIX (1), 213-228. ISSN: 0121-6805. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=909/90922732013> [fecha de consulta el 25 de mayo de 2020].
- Preciado, H., & Monsalve, G. (2008). El liderazgo en la gestión de la empresa informativa. *Revista Ciencias Estratégicas*, 16(19). ISSN: 1794-8347. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1513/151312831006> (fecha de consulta el 29 de mayo de 2020).
- Porter, M. E. (1990). The competitive advantage of nations. *Harvard Business Review*.
- Romero, R., Trejo, C., & Topete, B. (2017). El liderazgo directivo y la gestión en el nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional de México. *RIDE*, 8(15). Recuperado de <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/292>
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de DEUSTO.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: a survey of the literature*. Nueva York: Free Press.

Vázquez, T., Bernal, A., & Liesa, O. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 79-97. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55132460004> (fecha de consulta el 29 de mayo de 2020).

Artículo 2. Condiciones sociales y riesgo escolar de jóvenes de educación media superior en Mexicali, Baja California.

Social conditions and educational risks of high school students in Mexicali, Baja California.

AUTORES

Emilia Cristina González Machado
Rebeca Michell Ramírez Peralta
Ernesto Israel Santillán Anguiano
Erika Paola Reyes Piñuelas

Resumen

El trabajo describe las condiciones socioeconómicas familiares y los aspectos educativos de jóvenes estudiantes de educación media superior. Desde un estudio cuantitativo, se aplicó un cuestionario de 52 reactivos, con el propósito de explorar aspectos de equipamiento y canasta básica, condiciones familiares, reprobación, rendimiento académico y la motivación hacia la escuela. Se caracteriza un plantel con una muestra aleatoria

de 43 estudiantes de sexto semestre. Entre los resultados, se reportan los niveles de escolaridad del padre y de la madre; 56% cuenta con computadora y 86% con Internet; 42% trabaja y obtiene un ingreso menor al salario mínimo. Entre las conclusiones, se observó que la reprobación representa el riesgo de abandono escolar.

Palabras clave

Abandono escolar, desigualdades sociales, jóvenes, educación media superior.

Abstract

This paper describes socioeconomic conditions in families and educational aspects of young people in high school. From a quantitative study, a questionnaire consisting of 52 test items was applied with the aim of exploring aspects of equipment and the basic food basket, family situations, grade failure, academic performance, and motivation towards school. A high school was characterized with a sample where 43 students in sixth semester were randomly sampled. Among the results obtained, 56% of students have a computer and 86% have internet; 42% work and perceive an income inferior to the established minimum wage; and a report of their mother's or father's educational level was required. Among the findings, we observed that failure to achieve a passing grade represented a risk of dropout.

Key words

School dropout, social inequalities, youth, high school.

Introducción

Tanto la deserción como el abandono escolar se consideran dentro de las condiciones que implican el riesgo en las trayectorias escolares; es decir, aquello que dificulta la adquisición de aprendizajes escolares o la falta de desarrollo de competencias básicas para poder llevar una vida personal, social y profesional adecuada.

Por ello, Curiel y Guerrero (2018) mencionan que la educación media superior (EMS) es el nivel educativo en donde se presenta, en mayor proporción, la deserción y el rezago por reprobación.

Entre 25 y 45% por generación, de un ingreso de 240 estudiantes, ocasionado por flexibilidad en los tiempos para regularizar las materias en adeudo, encontramos alumnos que pueden estar en sexto semestre y todavía no aprueban materias de primer semestre.

No obstante la reprobación de materias en 3ª oportunidad es la causa más común de abandono escolar (Curiel & Guerrero, 2018, p. 89).

En el caso concreto de este subsistema educativo, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) considera la reprobación como el factor que contribuye a que los estudiantes tengan mayor riesgo de abandonar la escuela (INEE, 2019, p. 17). Por lo que el tema toma relevancia y se pone de manifiesto la importancia de conocer el nivel de riesgo que presentan los jóvenes del nivel medio superior en México. Si el alumno deserta, el Estado ha invertido parte del presupuesto que tenía para la educación; todo ello implica becas, maestros, administrativos y todo el personal que integra la institución. La deserción escolar es un problema que afecta el desarrollo de la sociedad y la realización personal de los jóvenes (Sánchez, 2015).

El presente trabajo se desprende de un estudio que analiza las oportunidades de ingreso, permanencia y eficiencia terminal con las que cuentan los jóvenes de 15 a 17 años en Baja California, a partir de observar los factores contextuales asociados al abandono escolar. Se parte de la obligación que tiene el Estado de garantizar la educación media superior (Segob, 2013), así como el derecho de acceso que tienen los niños, las niñas y los adolescentes a una educación de calidad (INEE, 2015a, pp. 27-28). Para fines de este estudio, se describen las condiciones sociales y familiares relacionadas con aspectos de riesgo escolar de jóvenes de un plantel educativo ubicado en Mexicali, Baja California, México.

Revisión de la literatura

Uno de los principales aspectos abordados en las investigaciones en el campo de la educación tanto en el plano internacional como nacional ha girado en torno al fenómeno del abandono y deserción en la educación media y aquellas condiciones asociadas a éste.

Por su parte, el INEE (2015b) reportó que, para el ciclo escolar 2015-2016, el abandono escolar en el nivel medio superior “se estimó en 15.5%, por lo que 772 215 estudiantes de los 4 985 080 inscritos en este tipo educativo abandonaron sus estudios durante el ciclo escolar analizado”.

Del mismo modo, la Secretaría de Educación Pública (citada en Lozano, 2019), realizó un análisis del movimiento contra el abandono en la educación media superior obteniendo como resultado que “reprobar materias es la segunda causa de deserción escolar en la EMS (23%), el 74% de los que abandonaron, reprobaron materias en el semestre anterior cursado” (SEP, 2015, p. 9).

De igual manera, la Subsecretaría de Educación Media Superior (2015) realizó un estudio con el propósito de analizar los factores asociados al abandono o truncamiento educativo en el nivel medio superior y para examinar la implementación del movimiento contra el abandono escolar. Para ello, se seleccionó una muestra de 147 planteles, pertenecientes a 5 subsistemas, en 12 entidades federativas, donde se encuestó a 12 693 estudiantes, de los cuales 11 477 eran estudiantes no abandonantes y 1 216 abandonantes, con los siguientes resultados.

Los principales motivos de abandono escolar referidos por los alumnos abandonantes: 60% de ellos refirieron como causa principal los problemas económicos o haber reprobado materias. Otras causas, como la asignación de un turno distinto al deseado, la ubicación de la escuela, la presencia de un embarazo, o haber sido

molestados por compañeros, también se encuentran dentro de esta lista, pero en porcentajes menores (SEMS, 2015, p. 20).

Por otro lado, Sánchez (2015) realizó una investigación para explorar las causas que llevan a la deserción en las instituciones de León, se enfocó en 30 estudiantes de educación media superior.

Los resultados de esta encuesta muestran que el principal motivo por el que los alumnos optaron por desertar es por reprobación, ya que en los demás aspectos como apoyo escolar, motivación, desempeño docente, estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como factibilidad de la escuela para realizar y culminar sus estudios, son elementos mencionados que están en condiciones óptimas y no serían la causa por la cual el alumno desertara (Sánchez, 2015).

Arroyo, Montes, Reyes, Zamudio y Tapia (2017) realizaron un proyecto de investigación enfocándose en el análisis de los factores que inciden en el índice de estudiantes que deciden abandonar los estudios de nivel medio superior que se cursan en COBAEH plantel Tula de Allende Hidalgo, obteniendo como resultado que “un 32.7% de los desertores mostraron reprobación en el ciclo escolar anterior, mientras que el bajo rendimiento académico se daba, entre otros motivos, por no acudir a clases o no dedicar suficiente tiempo al estudio” (Arroyo et al., 2017).

Asimismo, Anzures, Fonseca e Ibarra (2018) llevaron a cabo una investigación cuyo propósito fue identificar las causas por las cuales los jóvenes de un bachillerato tecnológico del estado de Morelos abandonaron sus estudios, se tomó una muestra de 95 casos de jóvenes que por diversas razones abandonaron el plantel o tuvieron que darse de baja, obteniendo diferentes causas del abandono, entre las cuales fueron académicas (64 estudiantes), familiares (10 estudiantes), económicas (8 estudiantes), salud (4 estudiantes), embarazo (4 estudiantes), adicciones

(3 estudiantes) y sociales (2 estudiantes). Dentro de la categoría de causas académicas se obtuvo como resultado.

Sin duda, la reprobación de asignaturas continúa siendo la principal causa de la baja eficiencia terminal. En este rubro encontramos que 35 jóvenes, por desinterés, apatía o aburrimiento en el cumplimiento de trabajos y tareas entre otros, reprobaron un número de asignaturas mayor que el tolerado para continuar en el plantel, por lo que causaron baja (Anzures, Fonseca & Ibarra, 2018, p. 121).

En la misma línea, López (2018) hizo un estudio con el objetivo de determinar la asociación entre el nivel de resiliencia, los indicadores familiares y escolares y la vulnerabilidad que exponen al abandono los jóvenes de primer semestre de un Conalep en Sonora; se encuestaron a 710 estudiantes obteniendo como resultado que “los estudiantes con alta resiliencia tienen mayormente calificaciones altas, con un 37.50% exponen calificaciones que oscilan entre 90-100 de promedio, en tanto los jóvenes con baja resiliencia predominan con calificaciones de 60-70 en un 34.20%” (p. 231).

Los resultados anteriores parten de un estudio realizado en Sinaloa en 2014, que pretendía establecer las causas y consecuencias de la deserción escolar en estudiantes de bachillerato. Se obtuvo como resultado que el principal factor asociado al abandono fue el personal, en especial el hecho de contraer matrimonio y no aprobar materias, el factor económico aparece en segundo lugar y el entorno familiar inestable en el tercero, Ruiz, García y Pérez (citados en López, 2018).

A su vez, Díaz y Osuna (2015) realizaron una investigación cuyo objetivo fue indagar los factores que inciden en el abandono escolar en jóvenes de Baja California. Para ello, se encuestaron 82 jóvenes de

educación media superior, en Baja California México, mediante un cuestionario de 42 preguntas.

Los resultados indicaron que los jóvenes desertores abandonan en los dos primeros semestres de educación media, actualmente no se encuentran trabajando, se dedican al ocio y se sienten fracasados por estar fuera de la escuela. Se identificaron como causas principales de abandono escolar tres dimensiones principales: a) rendimiento escolar, b) la familia y c) los profesores. Se concluye que el alumno no se siente acogido y acompañado por sus padres ni por sus maestros en su proceso educativo, lo que lo lleva a desmotivarse y tomar la decisión de abandonar (Díaz & Osuna, 2015, p. 1).

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016, p. 160) registra, para Baja California, en el ciclo escolar 2016-2017, un abandono escolar de 12.4% y una cobertura de 85.6% de los jóvenes de 15 a 17 años de edad, por lo que si se suman los porcentajes de quienes no fueron captados en la cobertura (14.4%), más los que abandonaron (12.4%), se tiene actualmente 26.8% de jóvenes que deberían estar estudiando y no lo están.

El gobierno del estado realizó un estudio en 2010 sobre abandono escolar en varios planteles del subsistema de educación media superior. Los hallazgos reflejaron que las causas que provocaron el abandono estaban relacionaos con los bajos ingresos familiares, los deficientes apoyos académico-institucionales y a la reprobación de materias; esta última es, en opinión de los autores, el factor desencadenante de la deserción escolar, López, Velazco e Ibarra (citados en Díaz, López y Osuna, 2018).

El estudio también mostró que casi 40% de los jóvenes que abandonaron sus estudios los combinaban con otras tareas, como trabajar o cuidar a algún miembro de su familia. Se reportó que 53% de

las familias de dichos jóvenes tienen ingresos muy bajos, y casi en 80% de los casos las familias resolvían la economía del hogar sin la participación del joven. Respecto de la reprobación, 100% de los jóvenes que participaron en dicho estudio había reprobado dos, tres y más materias; 42% de los casos reprobó matemáticas. Respecto de los profesores, el estudio reveló que existía deficiente formación disciplinaria y pedagógico-didáctica en los docentes, López, Velazco e Ibarra, (citados en Díaz, López y Osuna, 2018).

Igualmente, Díaz y Osuna (2017) realizaron otra investigación en donde pretendían identificar cuáles son los factores en el abandono escolar de estudiantes en los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado (CECYTE) ubicados en zonas marginales de las tres ciudades más pobladas de Baja California, México. Una vez realizada la investigación, se identificó la influencia del contexto sociofamiliar sobre este fenómeno. Por otro lado, se arrojaron los siguientes resultados.

Los resultados del estudio desde un enfoque cuantitativo se indagaron las variables sociofamiliares desde la opinión de una muestra de 107 jóvenes que abandonaron la escuela y de sus respectivos padres. Los hallazgos del estudio permitieron identificar la importancia del apoyo y supervisión en tareas escolares y de las pautas de comunicación; por ello, se recomienda que las instituciones escolares implementen estrategias dirigidas a la atención del contexto familiar (Díaz & Osuna, 2017, p. 70).

Por otro lado, Aviles (2018) realizó una investigación para implementar estrategias con el propósito de reducir el abandono escolar en el CBTis número 140 de Mexicali, México, en dicha investigación se obtuvieron “tasas de abandono escolar del 40% en el turno vespertino y del 25% en el turno matutino, según indicadores SIGEEMS 2016-2017”.

Metodología

Método

El estudio se basa en el enfoque metodológico cuantitativo, con un diseño transversal, exploratorio y descriptivo. Los análisis se realizaron en el programa estadístico informático Statistical Package for the Social Sciences versión 20 (SPSS), a partir de una base de datos de un estudio de mayor alcance, titulado *Análisis predictivo del riesgo socioeducativo de jóvenes de educación media superior de Baja California* (González-Machado, 2020).

Instrumento

El instrumento corresponde a un cuestionario diseñado *ad hoc* que explora las condiciones sociales y el riesgo escolar en la educación media superior. Consta de 52 ítems, organizados en 5 dimensiones: 1) datos de la escuela, 2) dimensión personal y familiar, 3) dimensión cultural, trayectoria escolar y 5) acompañamiento institucional.

Para la validación del contenido del instrumento, se realizó un jueceo de expertos (González-Machado, 2020). En esta etapa participaron 6 especialistas en el área de educación y ciencias sociales, cuatro de ellos, con experiencia en el tema de jóvenes y educación; dos cuentan con experiencia en instrumentos de evaluación; se les solicitó que otorgarán calificación del 1 al 4 a cada reactivo ($K=43$), con base en los siguientes criterios: a) suficiencia, b) claridad de redacción, c) coherencia y, d) relevancia; en la plantilla de valoración se incluyó un espacio de observaciones para cada reactivo.

En cuanto al procedimiento para identificar la consistencia interna, se realizó un análisis de fiabilidad por el método de Kuder-Richardson (KR-20), a partir del cual se calculó un coeficiente de confiabilidad de 25

ítems de la escala dicotómica, obteniendo un nivel de 0.86, lo que se interpreta como una confiabilidad fuerte del instrumento.

Participantes

Como se mencionó con anterioridad, el estudio de mayor alcance cuenta con una muestra probabilística de $n = 529$ jóvenes estudiantes de EMS en Baja California; no obstante, para fines de este artículo, se reportan los resultados de jóvenes de 17 y 18 años de edad, estudiantes del último semestre del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE)¹ plantel Xochimilco, ubicado en la ciudad de Mexicali Baja California, capital del estado; dicho plantel fue seleccionado debido a la facilidad y accesibilidad que se tiene, asimismo por su ubicación.

La selección de la muestra de 43 jóvenes se realizó con la técnica aleatoria sistemática, la cual, según Hueso y Cascant (2012), se realiza a partir de:

Asignar un número a cada sujeto de la población y se extrae un solo número al azar. El sujeto al que corresponda ese número es el primero de nuestra muestra. A partir de él, se van tomando los siguientes sujetos, dejando un intervalo determinado entre ellos (p.12).

Dicho intervalo, que se representa con la letra k , se calcula dividiendo el tamaño de la población (N) entre el tamaño de la muestra (n), es decir, $k = N/n$ (Hueso & Cascant, 2012).

¹CECYTE se crea como organismo público descentralizado del gobierno del estado, con personalidad jurídica y patrimonio propios, que tendrá por objeto contribuir, impulsar y consolidar los programas de educación media superior tecnológica en la entidad. Decreto <http://www.cecycbc.edu.mx/imagenes/decreto.pdf>

Resultados

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico de la base de datos de tres grandes variables: (1) condiciones socioeconómicas familiares, (2) riesgo educativo y (3) jóvenes de educación media superior. Para fines de relevancia, se describen solamente los porcentajes más significativos.

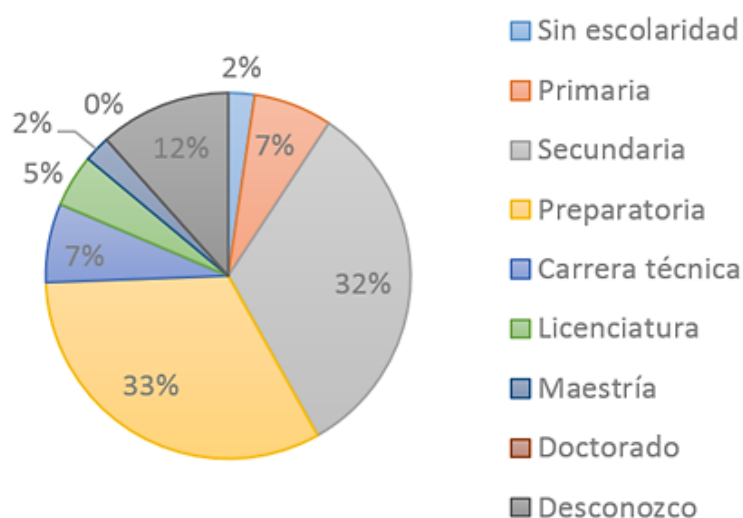
Se obtuvieron datos a partir de la muestra de 43 estudiantes pertenecientes a sexto semestre del CECYTE plantel Xochimilco, de los cuales 37 estudiantes tienen 17 años y sólo 6 estudiantes tienen 18 años; 30 son del sexo masculino y 13 estudiantes del femenino.

Aspectos familiares

Se puede observar que el mayor nivel de estudios del padre corresponde a estudios de preparatoria con 33 y 32% cuenta con estudios de secundaria (véase Gráfica 2.1).

Gráfica 2.1

Escolaridad del padre.

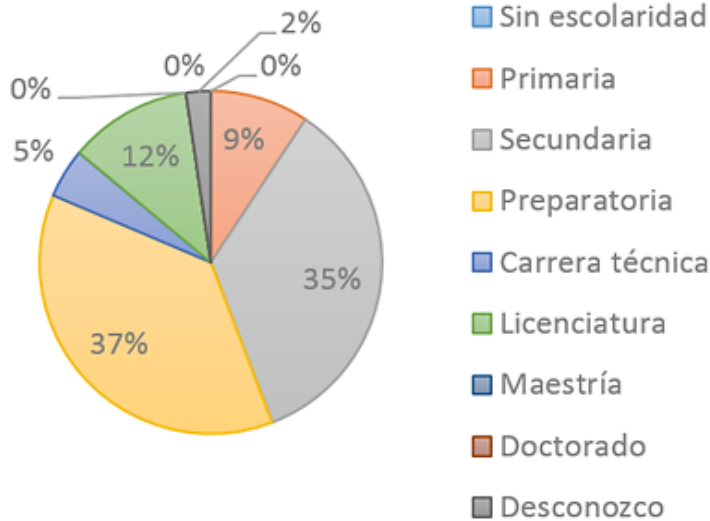


Fuente propia.

En relación con el nivel de estudios de la madre, se observa que 37% cuenta con estudios de preparatoria y 35% con estudios de secundaria (véase Gráfica 2.2).

Gráfica 2.2

Escolaridad de la madre.

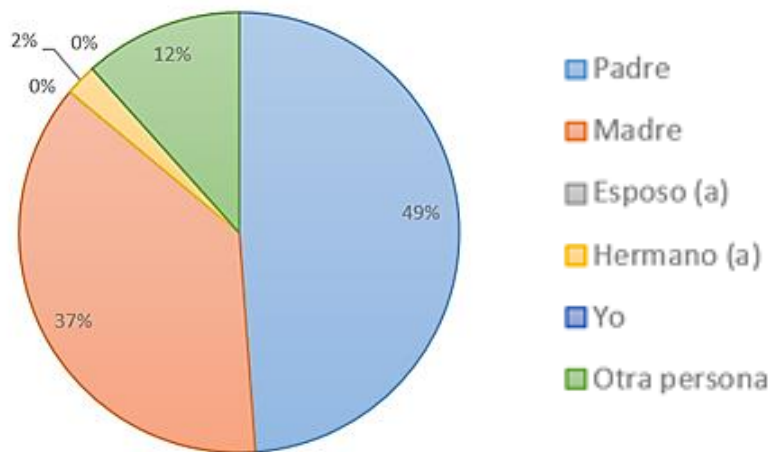


Fuente propia.

Cuando se exploró quién es el principal proveedor del hogar, se observa que 1 de cada 2 estudiantes refiere que es el padre, y una menor proporción indicó que es la madre quien tiene esta responsabilidad (véase Gráfica 2.3).

Gráfica 2.3

Proveedor del hogar.

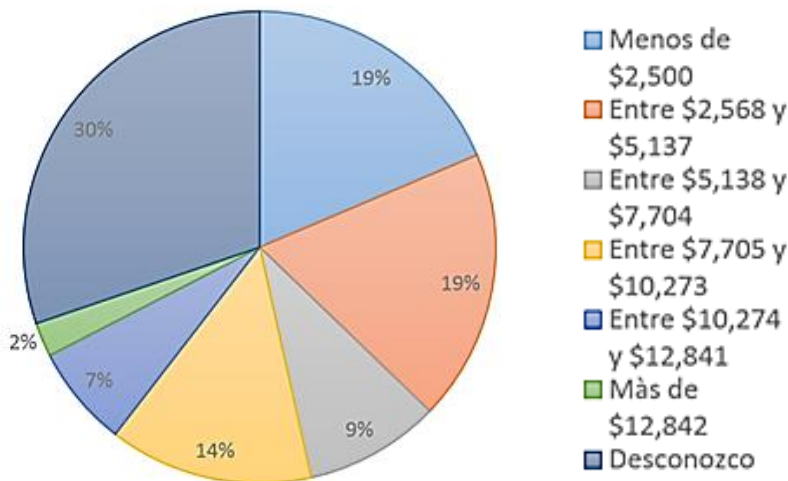


Fuente propia.

En cuanto al ingreso mensual en el hogar, 3 de cada 10 jóvenes estudiantes desconocen el ingreso mensual de su hogar, mientras que 2 indicaron que el ingreso promedio corresponde a menos de \$2 500 00, y otros 2 señalan que el ingreso es entre \$2 568 00 y \$5 137 00 (véase Gráfica 2.4).

Gráfica 2.4

Ingreso mensual.



Fuente propia.

Equipamiento y canasta básica

En cuanto al nivel socioeconómico para satisfacer necesidades de la canasta básica, se identificó que 72% de las familias de los estudiantes puede comprar gasolina para el automóvil; 74% de estudiantes de la muestra cuenta con el recurso suficiente para pagar transporte público; 79% de estudiantes no tiene problemas para cubrir gastos escolares; 60% de estudiantes manifestó carecer de recurso para realizar actividades recreativas; 84% de estudiantes cuenta con atención médica.

Sobre el aspecto de bienes y servicios, 6 de cada 10 jóvenes cuenta con una computadora; 95% de estudiantes cuentan con una lavadora; 100% de estudiantes cuentan con un refrigerador; 100% cuenta con una televisión; 86% de estudiantes cuentan con Internet; 84% de los estudiantes cuentan con un automóvil.

Respecto al ingreso económico propio, 6 de cada 10 de estudiantes de la muestra refiere que no trabaja. De la proporción que indicó trabajar, 83% tiene ingresos mensuales menores a un salario mínimo \$2 567 50.

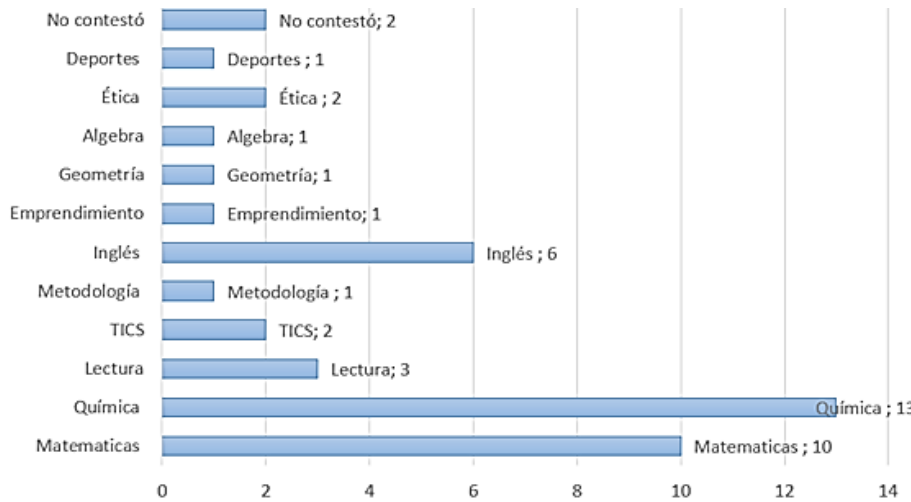
Aspectos educativos

Se encontraron dimensiones relacionadas al riesgo educativo de los jóvenes, las cuales son reprobación y rendimiento académico. Para la reprobación de materias, 60% de los estudiantes han reprobado alguna asignatura; de los cuales 14 estudiantes han reprobado una vez; 6 estudiantes han reprobado al menos dos veces; 5 estudiantes han reprobado en tres ocasiones y, por último, sólo 1 estudiante ha reprobado en cuatro ocasiones.

Asimismo, señalaron que la materia con mayor frecuencia de reprobación es Química con 12 elecciones y en segunda instancia Matemáticas con 10 elecciones (véase Gráfica 2.5).

Gráfica 2.5

Materias reprobadas.

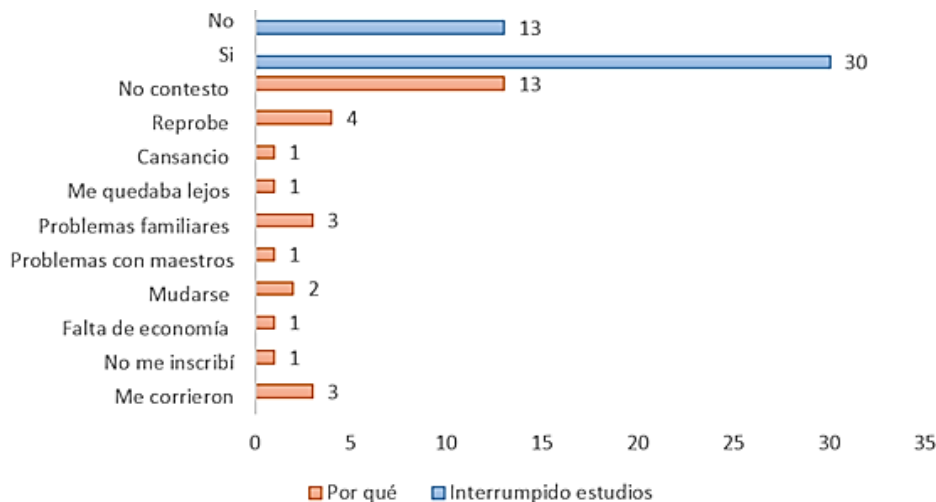


Fuente propia.

Con respecto a la interrupción de estudios y las razones, 70% de estudiantes ha interrumpido sus estudios, donde 13 estudiantes no señalaron el motivo, 4 indicaron a la reprobación de materias como razón para interrumpir sus estudios (véase Gráfica 2.6).

Gráfica 2.6

Interrupción de estudios y razones.



Fuente propia.

Finalmente, en relación con la motivación para seguir con sus estudios, la mayor proporción de jóvenes respondió que estudian para su futuro (16%), también los jóvenes señalaron a la familia, la madre y los padres como la razón principal para continuar estudiando (12%).

Discusión

El aparato crítico expuesto en la presente investigación relaciona el riesgo escolar con el rendimiento académico, las desigualdades socioeconómicas y el interés o la motivación para continuar los estudios.

Las condiciones socioeconómicas y familiares permiten describir aspectos de riesgo escolar de los jóvenes que estudian la educación media superior, de acuerdo con Balaguer, Castillo y Duda (2003), inciden en el interés o la motivación; el presente estudio da cuenta desde la exploración de estas variables.

Con base en Sánchez (2015), se puede inferir que aquellas condiciones sociales que se relacionan con el riesgo escolar en jóvenes de educación media superior se deben a la reprobación de materias o al rendimiento escolar por parte de los estudiantes.

En el mismo sentido, para Alcaraz y Hernández (2018), una de las condiciones sociales que se relaciona con el abandono o riesgo es la reprobación; López, Velazco e Ibarra (2011) mencionan que la reprobación de materias es el factor desencadenante de la deserción escolar. Díaz y Osuna (2015) identificaron, como causas principales de abandono escolar, el rendimiento escolar; es decir, las condiciones sociales, según estudios realizados por otros investigadores, se asocian con la reprobación de materias por parte de los estudiantes o el bajo rendimiento que otorgan al mismo.

Valadez y Vargas (2014) coinciden en que estos aspectos repercuten en el rendimiento académico, aun cuando el presente artículo se remite a la descripción sin llegar a la correlación o predicción de las variables; existen indicadores que sugieren la probable asociación del riesgo escolar de jóvenes que han interrumpido sus estudios con carencias de servicios básicos como Internet o una computadora en casa.

A su vez, la literatura plantea que ciertos alumnos desertaron de la escuela por causa de su origen familiar y las desigualdades sociales. Por último, se puede agregar que, aunque no hay teoría que sustente que la reprobación sea un factor determinado por las condiciones sociales, los resultados obtenidos en la investigación arrojan que es un aspecto con gran incidencia en el riesgo de abandono escolar de los jóvenes.

Conclusiones

El estudio realizado logró responder a la pregunta de investigación y asimismo a los objetivos planteados. Los resultados describen las condiciones sociales que, de acuerdo con la literatura, se relacionan con el riesgo escolar de jóvenes de educación media superior como es la desigualdad social, la familia, la reprobación, el rendimiento académico y la motivación.

Finalmente, a partir de la revisión y el análisis documental, además de los resultados estadísticos descriptivos, se logró observar lo siguiente.

1. La reprobación representa riesgo de abandono escolar de los y las jóvenes que estudian la EMS en el CECYTE.
2. El tema pendiente por el Estado mexicano es disminuir las brechas de la desigualdad social de jóvenes en cuanto al equipamiento y la canasta básica en los hogares.

3. Analizar variables de contexto social, familiar, económicas, permiten explorar las condiciones materiales y simbólicas mínimas, que se relacionan con los aprendizajes y desempeños de los estudiantes.

Referencias

- Alcaraz, M., & Hernández, A. (2018). *Factores incidentes en el abandono escolar prematuro*. Recuperado de <http://reined.webs4.uvigo.es/index.php/reined/article/view/346/396>
- Anzures, E., Fonseca, C., & Ibarra, L. (2018). *¿Por qué se van de la escuela? Estudio de caso*. Recuperado de <http://www.repositorio.ugto.mx/bitstream/20.500.12059/1357/1/abandono%20escolar%20EBOOK%20%281%29.pdf#page=158>
- Arroyo, E., Montes, A., Reyes, O., Zamudio, V., & Tapia Castillo, D. (2017). La deserción escolar en la educación media superior en el COBAEH plantel Tula. *XIKUA. Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan*, 5(10). Recuperado de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/xikua/article/view/2530>
- Aviles, J. (2018). *Ambientes poderosos para el aprendizaje apoyados por el cómputo en la nube como estrategia para reducir el abandono escolar en el CBTIS No. 140 de Mexicali, México*. Recuperado de <https://conferences.epistemopolis.org/index.php/edutechno/2019/paper/view/7893>
- Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15 (1), pp. 75-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715113>

- Curiel, C., & Guerrero, M. (2018). *Perspectivas de los alumnos de la escuela de nivel medio superior respecto a la eficiencia terminal y la deserción. Primer acercamiento*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1895/2839>
- Díaz, K., & Osuna, C. (2015). *¿Por qué abandoné la escuela? Estudio sobre jóvenes desertores de educación media superior en Baja California, México*. Recuperado de <https://repositorio.cetys.mx/handle/60000/285>
- _____ (2017). *Contexto sociofamiliar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior. Un estudio de caso*. Recuperado de <https://repositorio.cetys.mx/handle/60000/77>
- Díaz, K., López, M., & Osuna, C. (2018). *Abandono escolar en bachilleratos tecnológicos de Baja California. Análisis de la opinión de padres de familia y profesores. Abandono escolar en la educación superior de México, políticas, actores y análisis de casos*. Recuperado de <http://www.repositorio.ugto.mx/bitstream/20.500.12059/1357/1/abandono%20escolar%20EBOOK%20%281%29.pdf#page=158>
- González-Machado, E. C. (2020). *Análisis predictivo del riesgo socioeducativo de jóvenes de educación media superior de Baja California, México (informe de avance de la investigación 101/3/C/70/20)*. Registrada en la Universidad Autónoma de Baja California, Departamento de Posgrado e Investigación.
- Hueso, A. & Cascant, M. J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Cuadernos docentes en proceso de desarrollo (1). España: Universidad Politécnica de Valencia.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015a). *Política Nacional para la Evaluación Educativa. Documentos rectores del sistema nacional de educación*. Recuperado de

- http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PNEE/PNEE_2016.pdf
- _____ (2015b). *AT02d-tasa de abandono total*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexicoisen/at02d-tasa-de-abandono-total/>
- _____ (2019). *¿Qué hacen los planteles de educación media superior contra el abandono escolar?* Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wpcontent/uploads/2019/08/P1D256.pdf>
- López, E., Velazco, J., & Ibarra, G. (2011). Causas de la deserción escolar de nivel medio superior en Baja California. Ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0784.pdf
- López, M. (2018). *Resiliencia y vulnerabilidad al abandono escolar en los jóvenes de primer semestre de Conalep Sonora*. Recuperado de <http://www.repositorio.ugto.mx/bitstream/20.500.12059/1357/1/abandono%20escolar%20EBOOK%20%281%29.pdf#page=158>
- Maldonado, L. & Lozano, D. F. (2019). Asociación entre confianza e influencia negativa con el rendimiento académico como desencadenante de la deserción escolar en la educación media superior. *RIDE*, 10(19). Recuperado en <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/552>
- Ruíz, R., García, J., & López (2018). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10(5), 51-74.
- Sánchez, S. (2015). *La reprobación, principal factor que origina la deserción escolar en la educación media superior en León, Guanajuato*. Recuperado de

http://201.116.238.51/Art_La_reprobacion_principal_factor_que_origina_la_desercion_escolar_en_la_educacion_media_superior_en_Leon_Guanajuato.html

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). Diario oficial de la federación. Decreto por el que se reforma la Ley General de Educación. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5301832&fecha=10/06/2013

_____. (2015). *Análisis del movimiento contra el abandono en la educación media superior*. México: sep.

_____. (2016). *Estadística del sistema educativo Baja California. Ciclo escolar 2015-2016*. Recuperado de <http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2016/PublicacionesEstadisticas/Cuadernillo%202015-2016.pdf>

Subsecretaría de Educación Media Superior (2015). *Análisis del movimiento contra el abandono escolar en la educación media superior*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/8/images/reporte_abandono.pdf

Valadez, A., & Vargas, E. (2014). *Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S160740412016000100006&script=sci_arttext&tlng=en

Artículo 3. El papel del psicólogo de educación especial en los modelos educativos actuales.

The role of special education psychologists in current educational models.

AUTORES

Ana Victoria Báez Mendoza

Bertha Alicia Garza Ruiz

Resumen

El propósito de este trabajo es analizar las funciones del psicólogo en el ámbito de educación especial, de acuerdo con la normativa escolar vigente, en el estado de Nuevo León, para generar una propuesta de formación continua. Se parte del paradigma cualitativo, con un diseño fenomenológico, cuyo alcance es exploratorio. Para la recolección de datos, se utilizó el análisis de contenido y la entrevista semiestructurada. La muestra estuvo conformada por siete psicólogas que trabajan en Unidades de Servicios de Apoyo

a la Educación Regular (USAER). Los resultados muestran que los modelos educativos imperantes tienen como eje rector la educación inclusiva. Se concluye que la función del psicólogo, en este servicio, tenderá a la orientación y apoyo al personal docente, en la detección, intervención y evaluación de alumnos. Se plantea una propuesta de formación continua donde se consideran los principios pedagógicos de los modelos educativos actuales, las funciones específicas de los participantes en el proceso de

inclusión, los modelos de atención contemporáneos de la discapacidad, conceptos básicos de la educación inclusiva y las habilidades socioemocionales que serían la esencia de la intervención del psicólogo.

Palabras clave

Educación especial, formación continua, psicólogo.

Abstract

The purpose of this paper is to analyze the functions of a psychologist in the field of special education, in accordance with norms currently in effect within the State of Nuevo Leon, providing a proposal for continuous training. It starts from a quantitative paradigm with a phenomenological design, whose scope is exploratory. For data collection, content analysis and semi structured interviews were used. The sample consisted of seven psychologists working in Support Service Units in Regular Education (Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular- USAER). Results show that prevailing educational models consist principally of inclusive educational guidelines. We conclude that a psychologist's function, at this service, will lean towards orientation and provide support for teaching staff, by detecting, intervening, and evaluating students. We presented a proposal of continuous training which considers pedagogical principles found in current educational models, specific functions of participants going through the process of inclusion, contemporary models of disability healthcare, basic concepts of inclusive education and socio- emotional skills would be the essence of psychological intervention.

Key words

Special education, continuing education, psychologist.

Introducción

La demanda de atención psicológica ha aumentado en las escuelas de educación regular debido a las problemáticas que existen dentro de los espacios educativos, como son los problemas de conducta de los alumnos, el acoso escolar, los trastornos de ansiedad, la depresión y otras cuestiones emocionales. Esto ha provocado que los psicólogos que laboran en los servicios de educación especial lleven a cabo gran diversidad de actividades, además de las relacionadas con la atención a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación asociadas a una discapacidad, intentando cumplir con las solicitudes de atención por parte de la escuela.

Esto conduce a plantear la siguiente pregunta: ¿cuál es la función del psicólogo en los servicios de educación especial de acuerdo con la normativa escolar vigente? Guevara et al. (2001) mencionan que la labor del psicólogo dentro del sistema educativo en México inició en la educación especial, realizando “funciones de evaluación, canalización y apoyo en el diseño de programas con fines correctivos, en niños con problemas de desarrollo psicológico y con problemas de aprendizaje” (Guevara et al., 2001, párr. 1). Por su parte, Juárez y Santamaría (2007) expresan que a partir del cambio de enfoque que representa el modelo educativo de atención a la diversidad presentado en 1992, los psicólogos ahora tienen que relacionarse, de manera directa, en el proceso educativo, enfatizando la observación en las aulas y el trabajo cooperativo, y priorizando la atención del alumno en forma grupal y en estrecha vinculación con el maestro de grupo. Chile y México son países que han llevado a cabo una reforma educativa que ha implicado grandes desafíos. Banz (2002) señala que dicha reforma exigió al sistema educativo atender la diversidad con equidad y asumir la formación de los niños y jóvenes con respecto al desarrollo de la afectividad, las habilidades sociales, entre otras; el docente se convirtió así en el responsable de ejecutar estas exigencias, las cuales no pueden realizarse

de manera aislada, sino por medio de la interdisciplina. El psicólogo educativo tiene un rol fundamental frente a estos desafíos; para ello, es necesario modificar el enfoque de la intervención, transitando hacia un enfoque sistémico, preventivo y psicoeducativo.

A partir de lo anterior, se observa cómo el papel del psicólogo en educación especial es complejo debido a los múltiples aspectos que se deben considerar para su definición. El propósito de este trabajo es analizar las funciones del psicólogo en los servicios de educación especial de acuerdo con la normativa escolar vigente en el estado de Nuevo León, a fin de generar una propuesta de formación continua y, para ello, se plantean los siguientes objetivos: 1) examinar las funciones del psicólogo en educación especial, establecidas en la normativa escolar vigente, 2) identificar las funciones que llevan a cabo los psicólogos en los servicios de educación especial, 3) generar una propuesta de formación continua, congruente con la normativa escolar vigente en el estado de Nuevo León, México, que brinde herramientas para realizar intervenciones que favorezcan la inclusión de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Revisión de la literatura

Como parte de la implementación del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, la Secretaría de Educación Pública (2018) ha desarrollado una estrategia de equidad e inclusión en la educación básica para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, cuyo propósito es establecer un modelo educativo inclusivo que promueva el acceso, la permanencia, la participación, el aprendizaje así como el egreso y la certificación de los estudiantes con discapacidad y aptitudes sobresalientes garantizando que la educación que reciban sea de calidad y de equidad para la vida (SEP, 2018, p. 37).

Asimismo otro documento analizado es la Ley General de Educación, aprobada en septiembre de 2019, donde se establece que el modelo educativo de la nueva escuela mexicana tiene un carácter humanista, integral y para la vida, dirigida hacia la inclusión, la equidad, la interculturalidad, la educación de calidad y la excelencia bajo principios de justicia social. Para que la orientación integral se alcance, se considera el logro de los educandos de acuerdo con sus capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmo de aprendizaje diversos (*DOF*, 2019b). Un aspecto notable, en esta reforma educativa, es que la educación especial pasa a ser un servicio que se proporciona a la educación regular que ayuda en el logro de la educación inclusiva; sin embargo, no se menciona el papel del psicólogo de una manera específica.

En el Acuerdo número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019 (*DOF*, 2019a) se definen los servicios públicos de educación especial como aquellos que brindan atención educativa a los alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, con aptitudes sobresalientes o talentos específicos, o con la condición del espectro autista (*DOF*, 2019a, p. 9). Además, los clasifica en tres tipos: de apoyo, escolarizados y de orientación.

Un aspecto importante son las funciones del psicólogo en los servicios de educación especial. La primera de ellas es la detección y el diagnóstico, cuyo ejercicio tiene como objetivo detectar una situación o problema (individual o grupal), descubrir sus causas, y finalizar con la elaboración de un informe que contenga propuestas de intervención basadas en las dificultades encontradas, los recursos personales y el contexto (*CNAP & CGPE*, 2017).

Los ejes de acción que deben ser tomados en cuenta para la evaluación psicológica son el aprendizaje o área intelectual, el desarrollo de la personalidad o afectividad, la interacción social, la salud mental y física, la conducta y psicomotricidad (CNAP & CGPE, 2017, Díaz-Barriga, 2010, Hernández, 2009, Hernández, 2012, IEEPO-DEE, 2012, NASP, 2010, SEP, 2006, Vázquez, 2015, Velasco, 2019).

En relación con el tipo de instrumentos que pueden utilizarse se encuentran las guías de observación, las entrevistas, las evidencias y los productos tangibles, las actividades específicas, las pruebas estandarizadas, los cuestionarios, las actividades exploratorias, los inventarios, los registros, los autoinformes (COP, 1998, DGAIR, 2019, García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri, & Puga, 2000, Hernández, 2012, IEEPO-DEE, 2012, SEP, 2006, Vázquez, 2015).

Una segunda función es la intervención; este servicio educativo está encaminado a la promoción del desenvolvimiento de los alumnos para que logren su realización personal y académica, su inclusión social y bienestar emocional (Díaz-Barriga, 2010). La intervención psicoeducativa se realiza mediante el empleo de estrategias y técnicas que permitan el desarrollo de los ámbitos cognitivos, afectivos y sociales en los alumnos, priorizando la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Hernández, 2012, Vázquez, 2015, Velasco, 2019). Otra actividad es informar a los maestros sobre el progreso del alumno durante la intervención (Hernández, 2009), así como la formación y el asesoramiento familiar para que apoyen el desarrollo integral del niño (COP, 1998).

La tercera función es la evaluación; en esta tarea, se refiere a la valoración de la eficacia de la intervención realizada, de acuerdo con los criterios que se fijaron en la detección o el diagnóstico, a los objetivos de la estrategia de intervención aplicada y a los resultados obtenidos (Mota, 2000, Díaz-Barriga, 2010). Para evaluar los avances logrados por el

alumno, hay dos enfoques: 1) cuantitativo, de orientación conductista, que evalúa el cumplimiento de conductas particulares, observables y medibles, utiliza pruebas o test como instrumentos de evaluación y 2) cualitativo, enfocado en la manifestación de las habilidades o competencias del alumno, los instrumentos de evaluación que usa son las rúbricas, los portafolios, las demostraciones, la solución de problemas reales, proyectos, etcétera (Díaz-Barriga, 2010).

Sobre la formación profesional del psicólogo en México, se han identificado 238 programas o planes de estudio para formar psicólogos. La duración de la formación es entre 4 y 5 años; la especialidad más frecuente es la general con 48.8%, seguida por la laboral, la clínica, la educativa y la social (Carlos & Núñez, 2008).

Desde sus inicios, han coexistido diversas escuelas de psicología, las cuales han influido en la formación profesional impartida por las universidades: el psicoanálisis, la psicología cognoscitiva tradicional europea (Piaget), la psicología cognoscitiva estadounidense, el conductismo, el gestaltismo, la psicología humanista de Rogers, entre otras (Galindo, 2004).

La psicología en México ha servido a los propósitos del Estado, tanto en el plano disciplinario como en el de la enseñanza debido a que se le considera como una “disciplina responsable de moldear rasgos psicosociales adecuados en la población, que garanticen el buen funcionamiento del sistema” (Herrera, 1993, p. 9).

Metodología

La pregunta general que guía la investigación es: ¿cuál es la función del psicólogo en los servicios de educación especial de acuerdo con la normativa escolar vigente?

Para la recolección de datos, se utilizaron dos instrumentos: el análisis de contenido y la entrevista semiestructurada. Primero se realizó un análisis de contenido con el propósito de identificar las funciones del psicólogo, formas de atención, población objetivo y enfoques teóricos de la intervención, señaladas en los documentos que regulan el funcionamiento de los servicios de educación especial. Adicionalmente, se utilizó una entrevista de tipo semiestructurada, cuya intención fue indagar acerca de la función del psicólogo en los servicios de educación especial, sus áreas de intervención, formas de atención, población objetivo, los enfoques teóricos utilizados en su intervención, la forma en que conoció sus funciones, las diferencias en las funciones e intervención según los modelos educativos con los que ha trabajado, así como la formación profesional y adicional de los participantes. La elaboración del instrumento se apegó a los objetivos de la investigación, así como a los indicadores establecidos para ello. Sin embargo, se destaca el hecho de que no se realizaron pruebas de confiabilidad ni validez a los ítems del instrumento. Cabe señalar que los indicadores utilizados en el instrumento son inéditos, pero los ítems se basaron en lo propuesto por Behar Rivero (2008), donde se señala que una ventaja importante al usar este tipo de instrumento es su posibilidad de procesamiento matemático, ya que al guardar una estricta homogeneidad sus respuestas resultan comparables y agrupables (Behar, 2008, p. 60).

Se consideraron, para esta investigación, cuatro documentos normativos que son los que rigen los servicios de educación especial en el estado de Nuevo León.

1. *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. Publicado por la Secretaría de Educación Pública en 2006.
2. *Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades*

severas de aprendizaje, conducta o comunicación. Publicado por la Secretaría de Educación Pública en 2018.

3. *Normas Específicas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica.* Publicado por la Secretaría de Educación Pública y la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación en abril de 2019.
4. Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 30 de septiembre de 2019.

Para las entrevistas, la muestra está compuesta por psicólogos que trabajan en educación especial en las USAER; en este caso, pertenecientes a la zona escolar núm. 23, con sede en la ciudad de Guadalupe, N. L., durante el ciclo escolar 2018- 2019.

Los sujetos de estudio fueron en total siete personas del sexo femenino, con una formación inicial de licenciatura en psicología, con un rango de edad de 27 a 58 años, con una experiencia laboral entre los 5 y los 34 años en el ámbito de la educación especial. Los niveles educativos en los que intervienen son preescolar, primaria y secundaria, dependiendo de la USAER en la que laboran.

La muestra fue seleccionada intencionalmente conforme a los objetivos planteados. Se programaron las entrevistas y se aplicaron en una sola fase, de manera individual, fueron grabadas digitalmente y tuvieron una duración aproximada de 30 a 40 minutos.

Este trabajo parte del paradigma cualitativo de investigación, con un diseño de tipo fenomenológico, cuyo alcance es de tipo exploratorio, con la idea de examinar las funciones del psicólogo en los servicios de educación especial de acuerdo con los modelos educativos vigentes, así

como identificar las funciones que efectivamente llevan a cabo los psicólogos, lo que permitiría contrastarlas con las establecidas en los documentos normativos para generar una propuesta de formación continua.

Resultados

Una vez que se revisó el contenido de los documentos normativos vigentes en educación especial y se aplicaron las entrevistas semiestructuradas, se llevó a cabo un análisis cualitativo de la información obtenida, mediante la organización de los datos en categorías de análisis, cuyos hallazgos se presentan a continuación.

En cuanto al primer objetivo, referente a examinar las funciones del psicólogo en los servicios de educación especial, establecidas en la normativa escolar vigente, se establecieron cinco categorías: 1) funciones del psicólogo, 2) áreas de intervención, 3) formas de atención, 4) población objetivo y 5) enfoques teóricos utilizados en la intervención.

Se encontró que el psicólogo es integrante de un equipo de apoyo técnico pedagógico, por lo tanto su función es orientar y apoyar a los maestros y directivos en: a) la identificación de los alumnos que enfrentan barreras para aprender y participar, b) la evaluación de esos alumnos para identificar los apoyos requeridos y c) la elaboración de un plan de intervención; además, entre sus funciones está realizar actividades para la formación y actualización del personal de las escuelas regulares para que puedan atender la diversidad de sus alumnos (DGAIR, 2019).

Asimismo, se identificó que los principales ámbitos de actuación del psicólogo son la adaptación e inserción social y el aspecto socioemocional; no obstante, también puede proporcionar orientación

sobre la evaluación del desarrollo intelectual y psicomotriz, en caso de ser necesario para algún alumno (SEP, 2006, DG AIR, 2019).

La atención debe darse primordialmente en el aula para evitar que el alumno sea excluido de su contexto escolar (DG AIR, 2019).

La población a la que va dirigida la atención es fundamentalmente a aquellos alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, siempre y cuando enfrenten una barrera para aprender y participar; sin embargo, las acciones que realicen pueden beneficiar al grupo en general, ya que se busca la aceptación de la diversidad por parte de todos los miembros de la comunidad educativa (DG AIR, 2019).

Finalmente, para poder lograr una educación inclusiva es necesario adoptar un enfoque humanista, siguiendo lo indicado por la Ley General de Educación que permitirá fortalecer, de manera armónica, el desarrollo de los estudiantes (DOF, 2019b).

El segundo objetivo fue identificar las funciones que llevan a cabo los psicólogos en los servicios de educación especial, las categorías de análisis que se utilizaron fueron: 1) funciones del psicólogo, 2) áreas de intervención, 3) formas de atención, 4) población objetivo, 5) enfoques teóricos utilizados en la intervención, 6) medios por los cuales se enteró de sus funciones y 7) formación profesional.

Las respuestas que se encontraron en las entrevistas aplicadas señalan que las funciones realizadas por los psicólogos son orientación al maestro, atención a padres de familia, actividades administrativas, evaluación, acompañamiento áulico, identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, asimismo otras funciones como la sensibilización de la comunidad y visitas domiciliarias.

El marco de acción está dentro de dos ámbitos: las habilidades cognitivas y el área socioemocional. Esta última es trabajada dentro del

aula, mediante la aplicación de actividades de convivencia o de habilidades socioemocionales; también señalaron que permanecen dentro del salón regular para observar o realizar adecuaciones en las actividades o ajustes razonables. La atención individual se lleva a cabo para reforzar las habilidades cognitivas, en casos muy necesarios, debido a las dificultades que presentan los alumnos para realizar la evaluación o en casos especiales.

Los alumnos que presentan alguna discapacidad son el objetivo principal de todas las psicólogas entrevistadas. Otros casos que atienden son los problemas de conducta, el rezago escolar, las situaciones de la escuela y los alumnos sobresalientes

De los enfoques analizados, en el marco teórico, se encontró que los más utilizados por las psicólogas participantes en el estudio son cuatro: los modelos cognitivos, el conductismo, el humanismo y el constructivismo psicogenético.

Sobre la forma en que conocieron cuáles eran sus funciones como psicólogo de educación especial destacan las actualizaciones que realiza la Dirección de Educación Especial en el estado de Nuevo León, seguido por la lectura de las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, así como la orientación de los directivos; otras formas en que supieron de sus funciones fue mediante la experiencia y la orientación de sus compañeros, del supervisor o por parte de algún familiar que trabajó en el nivel.

Al revisar la formación profesional de las psicólogas entrevistadas, 100% estudiaron una licenciatura en psicología; en relación con las áreas de formación que tuvieron durante la licenciatura, 29% tiene una formación general, 29% tiene una acentuación laboral, 14% tiene una orientación educativa-cognitivo-conductual, 14% tiene un enfoque infantil y otro 14% es del área clínica.

Respecto al tercer objetivo, generar una propuesta de formación continua, congruente con la normativa escolar vigente en el estado de Nuevo León, México, que brinde herramientas para realizar intervenciones que favorezcan la inclusión de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, como resultado del análisis de las funciones del psicólogo en los servicios de educación especial, tanto normativas como aquellas que efectivamente realizan, se obtuvo un conjunto de temas que pueden ser abordados para la formación y actualización que requieren, los cuales se mencionan a continuación: perspectivas pedagógicas de los modelos educativos, así como de los planes y programas de educación básica; fundamentación teórica del humanismo; enfoque por competencias; funciones de los integrantes del servicio de apoyo; modelo social de la discapacidad; barreras para el aprendizaje y la participación; diseño universal de aprendizaje; ajustes razonables; aplicación de la Guía para la educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares; teorías del desarrollo psicológico; habilidades socioemocionales; aspectos legales o normativos para la atención de alumnos en situaciones vulnerables; estrategias para trabajar en el aula la educación socioemocional; instrumentos para la evaluación dentro del aula, y características de las diferentes discapacidades, aptitudes sobresalientes y otras condiciones.

Discusión

De los resultados expuestos, se observa que la visión del psicólogo que se plantea en los documentos normativos coincide con lo propuesto en otros países como Chile, España y Estados Unidos, que lo describen como un asesor para la mejora de los procesos educativos, cuya intervención está encaminada en ofrecer estrategias para que el docente

las lleve a cabo en el aula, disminuyendo la atención individual fuera del grupo (BANZ, 2002, COP, 1998, CNAP & CGPE, 2017, NASP, 2010).

Al comparar las funciones que realizan las psicólogas entrevistadas con las que describe la normativa vigente, se observó que coinciden en la cuestión de la orientación a los maestros sobre las estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los alumnos y el trabajo colaborativo para identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Se distingue que hay una discrepancia en cuanto a la atención a los padres de familia, ya que ésta no es mencionada en los documentos oficiales recientes; cabe aclarar que dicha actividad está señalada en las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (SEP, 2006), que es el único documento que menciona específicamente acciones para el psicólogo.

Sobre el tema de la evaluación, se encontró que, aunque usan la observación en el aula, todavía se hace de manera individual, principalmente para valorar los aspectos intelectuales y emocionales, esta evaluación es igual para todos los alumnos, lo que no concuerda con la normativa, puesto que ésta señala que la valoración del área intelectual será en caso necesario (SEP, 2006), priorizando los aspectos socioemocionales y la evaluación dentro de su contexto; es decir, mediante la observación en el aula y otros espacios de convivencia del alumno dentro de la escuela (SEP, 2018), dejando la atención individual sólo para casos muy necesarios.

El acompañamiento áulico, más que una función o actividad, podría considerarse una forma de atención, pues las entrevistadas refieren actividades que pueden recaer en la orientación al maestro, debido a que durante este acompañamiento se realizan los ajustes razonables que consideran necesarios para que el niño realice las

actividades y se brindan estrategias al maestro con el propósito de facilitar la integración del alumno a las actividades del grupo.

Algo que llama la atención es que sólo una persona mencionó la sensibilización de la comunidad como parte de sus actividades, porque en la normativa es una prioridad (SEP, 2018); sin embargo, en la práctica no es considerada así, de acuerdo con los resultados encontrados.

En cuanto a las áreas de intervención, están de acuerdo en el aspecto socioemocional, pero no mencionan la adaptación e inserción social; se puede observar que siguen considerando lo intelectual como una situación preponderante.

Todas las involucradas trabajan dentro del aula, aunque sigue predominando la atención individual para la evaluación y brindar apoyos específicos relacionados con habilidades cognitivas, las cuales no estarían dentro de su área de competencia de acuerdo con la nueva escuela mexicana que privilegia la educación socioemocional.

Respecto a los destinatarios de la atención que brindan los psicólogos en los servicios de educación especial, tanto las disposiciones oficiales como las participantes del estudio están de acuerdo en el caso de los alumnos con discapacidad; en lo que difieren algunas es en cuanto a los estudiantes con aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación.

En relación con el enfoque teórico que fundamenta la intervención de los psicólogos, los modelos cognitivos y conductistas imperan sobre el humanismo y el constructivismo psicogenético, contrastando con la orientación humanista que sugiere el actual modelo educativo (DOF, 2019b) o la perspectiva sociocultural del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017).

Se puede deducir que si bien hay un avance importante hacia la educación inclusiva, que es el punto medular de los modelos educativos

en vigor, todavía existe gran influencia de los modelos educativos imperantes en los años ochenta y la integración escolar que dominó en la década de los noventa y principios del siglo xxi (DEE, 2010).

La variedad de perspectivas de formación podría ser uno de los factores que explica la dificultad para unificar los criterios de actuación de los psicólogos en los servicios de educación especial.

Conclusiones

Tanto el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria como la nueva escuela mexicana tienen como eje rector la educación inclusiva, la cual no está dirigida a un sector educativo específico, sino que atiende a la diversidad en igualdad de oportunidades; por lo tanto, la función del psicólogo en los servicios de educación especial tenderá a la orientación y el apoyo al personal docente que labora en la educación básica regular, en la detección, intervención y evaluación de los alumnos que enfrentan alguna barrera para el aprendizaje y la participación derivadas de una discapacidad, aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación.

Las áreas de intervención principales son la adaptación e inserción social y la educación socioemocional, así como la evaluación del desarrollo intelectual y psicomotriz, si es necesario.

Se encuentra que las acciones del psicólogo deben priorizar la atención dentro del aula, incluida la detección, en un ambiente lo más normalizado posible; además, su actuación debe estar orientada por un enfoque humanista en caminado al desarrollo integral de la persona.

Una función que sobresale, en este estudio, es la participación en la formación y actualización de los docentes para que adquieran herramientas pedagógicas que les permita brindar una educación inclusiva (DGAIR, 2019).

Derivado de todos estos hallazgos, la propuesta que se plantea para la formación continua de los psicólogos que laboran en educación especial es un diplomado de intervención pedagógica, el cual debe incluir desde los principios pedagógicos de los modelos educativos actuales hasta las funciones específicas de cada uno de los participantes en el proceso de inclusión, sin pasar por alto los modelos de atención contemporáneos de la discapacidad y conceptos básicos de la educación inclusiva, como barreras para el aprendizaje y la participación, diseño universal de aprendizaje y ajustes razonables, sin olvidar las habilidades socioemocionales que es la esencia de la intervención del psicólogo, entre otros temas.

Cabe destacar que este trabajo sólo consideró una pequeña muestra de los psicólogos que forman parte de los servicios de educación especial en el estado de Nuevo León, y que únicamente se hace referencia a las funciones en los servicios de apoyo, dejando a un lado los servicios escolarizados.

De cara a futuros estudios, sería conveniente ampliar la muestra de los sujetos estudiados, así como profundizar en las entrevistas para conocer otros aspectos, como cuáles son los instrumentos utilizados para las evaluaciones o los documentos elaborados durante su intervención. Además, sería interesante realizar observaciones de las prácticas realizadas que permitan obtener mayores datos acerca de las intervenciones que realizan los psicólogos. También hace falta investigar si los psicólogos que laboran en los Centros de Atención Múltiple realizan las mismas funciones e intervienen de forma similar a sus colegas de USAER.

Esto podría ayudar para que se elabore una guía que oriente la labor del psicólogo en los servicios de educación especial y que permita unificar los criterios para la atención de los alumnos que requieran apoyo en el área de psicología.

Referencias

- Banz, C. (2002). *El rol del psicólogo educacional en tiempos de reforma: desde el clínico en la escuela al mediador de la institución*. Recuperado de <https://tallereduca.files.wordpress.com/2014/06/artc3adculo-rol-psicc3b3logo-en-reforma-banz-2.pdf>
- Behar Rivero, D. (2008). *Metodología de la investigación*. A. Rubeira (ed.). Bogotá: Editorial Shalom. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B1sTcIvKGVSYN3E1NDVHQk11am8/view>
- Carlos, J., & Núñez, P. (2008). *Análisis curricular de la formación del psicólogo en México*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/312218245_1_Analisis_curricular_de_la_formacion_del_psicologo_en_Mexico
- Comisión Nacional de Acreditación Profesional & Consejo General de la Psicología de España (CNAP & CGPE) (2017). *Acreditación nacional de psicólogo/a experto/a en psicología educativa*. Comisión Nacional de Acreditación Profesional. Recuperado de <http://www.acreditaciones.cop.es/pdf/APEducativa.pdf>
- Colegio Oficial de Psicólogos (COP) (1998). *Psicología de la educación. Perfiles Profesionales del Psicólogo*, 76-90. Recuperado de <http://www.cop.es/perfiles/contenido/educacion.pdf>

Dirección de Educación Especial (DEE) (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. Dirección de Educación Especial. Recuperado de <https://docplayer.es/10191006-Memorias-y-actualidad-en-la-educacion-especial-de-mexico-una-vision-historica-de-sus-modelos-de-atencion.html>

Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR) (2019). *Normas Específicas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica*. DGAIR. Recuperado de https://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/307/17/images/Anexo_02052019.pdf

Díaz-Barriga, F. (2010). Intervención psicoeducativa. En F. Tirado, M. Martínez, P. Covarrubias, M. López, R. Quesada, A. Olmos y F. Díaz-Barriga (eds.), *Psicología educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI*, 323-369. México: McGraw Hill. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/275077426/Psicologia-Educativa-Mcgrawhill>

Diario Oficial de la Federación (DOF) (28 de febrero de 2019a). Acuerdo número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019. *Diario Oficial de la Federación*, DCCLXXXV (23), 1-95. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551602&fecha=28/02/2019

_____ (30 de septiembre de 2019b). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. *Diario Oficial de la Federación*

- (23), 46-93. Recuperado de <http://sidof.segob.gob.mx/notas/5573858>
- Galindo, E. (2004). Análisis del desarrollo de la psicología en México hasta 1990: con una bibliografía in extenso. *Psicología para América Latina* (2). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000200004
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A., & Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- Guevara, Y., Bejar, C., Bejar, F., Cabrera, N., Coffin, N., Chimal, J., & Suárez, P. (2001). Relaciones de la psicología con la educación básica en México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 4 (1), 1-14. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/22821/21547>
- Hernández, G. (2012). *Saberes y quehaceres de los maestros de apoyo. Reflexiones en torno a la discapacidad intelectual y a la escuela inclusiva*. Instituto de Educación de Aguascalientes. Recuperado de http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/educacion_especial/libro_saberes_modif.pdf
- Hernández, P. (2009). Campos de acción del psicólogo educativo: una propuesta mexicana. *Psicología Educativa*, 15 (2), 165-175. Recuperado de <http://journals.copmadrid.org/psed/archivos/ed2009v15n2a7.pdf>
- Herrera, A. (1993). La formación profesional del psicólogo. Líneas de trabajo para la configuración de un proyecto alternativo de profesión. *Perfiles Educativos*, (59). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13205904>

- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca-Departamento de Educación Especial (IEEPO-DEE) (2012). *Criterios operativos del área de psicología de los servicios de educación especial en el estado de Oaxaca*. IEEPO-DEE. Recuperado de https://www.academia.edu/6630656/CRITERIOS_OPERATIVOS_DEL_%C3%81REA_DE_PSICOLOG%C3%8DA_DE_LOS_SERVICIOS_DE_EDUCACI%C3%93N_ESPECIAL
- Juárez, M., & Santamaría, G. (2007). *Las funciones del psicólogo(a) en el Centro de Atención Múltiple Básico (CAM-B)*. Tesis de licenciatura en Psicología Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/24330.pdf>
- Mota, G. (2000). El perfil profesional del psicólogo: una aportación prospectiva desde la evaluación en México, 1995. En G. Reyes (ed.), *Taller: el perfil profesional del psicólogo del próximo milenio*, 19-41. Guanajuato: CNEIP. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/248519918/PERFIL-DEL-PSICOLOGO>
- National Association of School Psychologists (NASP) (2010). *Model for comprehensive and integrated school psychological services [Modelo para la comprensión e integración de los servicios psicológicos escolares]*. NASP Practice Model. Recuperado de <https://www.nasponline.org/standards-and-certification/nasp-practice-model>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- _____ (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: SEP.

Artículo 4. Practicando la habilidad de hablar en inglés mediante interacciones con hablantes nativos.

Practicing speaking skills through interaction with native speakers.

AUTORES

Manuel Antonio Becerra Polanco

Juan González Martínez

Resumen

El presente artículo describe una investigación cualitativa enfocada en analizar la mejoría de la habilidad de hablar en inglés por parte de los alumnos de la universidad de Quintana Roo. Ante lo mencionado, la metodología se enfocó en prácticas situacionales con hablantes nativos del idioma inglés y en el diseño de actividades orientadas a conversaciones entre grupos pequeños. Asimismo, para la recolección de los datos, se utilizaron foros y un cuestionario

con preguntas abiertas. Ante ello, los resultados reportan mejorías en los alumnos respecto al control de limitaciones psicológicas como la timidez, el miedo a cometer errores, el hablar con nativos, entre otras. De igual forma, se identificó mejoría en el aspecto lingüístico al fomentar el uso y la práctica de estructuras gramaticales.

Palabras clave

Inglés, habilidad de hablar, hablantes nativos, limitaciones.

Abstract

This paper describes qualitative research focused on the analysis of increasing English speaking skills in students from University of Quintana Roo. Given the forementioned, the methodology focused on situational practices carried out with native English speakers and the design of said activities were oriented towards conversations performed within small groups. Furthermore, data were recollected through the use of forums, and a questionnaire, which was made up of open-ended questions. Given this, students demonstrated improvement when regarding control of psychological limitations such as shyness, fear of committing mistakes, talking to native speakers, among other issues. In the same manner, we identified an improvement in linguistic aspects by promoting the use and practice of grammatical structures.

Key words

English, speaking ability, native speakers, limitations.

Introducción

Con relación a la práctica del inglés, la habilidad de hablar representa más esfuerzo en los estudiantes, quizá se derive de factores como la timidez, la falta de recursos didácticos, la creatividad del profesor, motivación, etc. Por ello, diversos autores en la literatura, Madrid y McLaren (2006), Celce-Murcia (2008), Zhang (2009) y Nazara (2011), por mencionar algunos, hacen énfasis en clasificar la habilidad de hablar en inglés como la más compleja y limitante para los alumnos. Por su parte, Ur (1996) considera que la dificultad recae en los factores relacionados a la inhibición y el uso de la lengua materna. En relación con la misma temática, Rabab'ah (2005) concuerda con la problemática al considerar que muchos de los factores están relacionados con los propios alumnos, las estrategias de enseñanza, el currículo y el entorno. Es decir, si un alumno carece de vocabulario o estructuras gramaticales;

en consecuencia, no podrá mantener una interacción o no será suficientemente competente en su comunicación. Además, Coward y Miller (2010) señalan que la motivación, la falta de oportunidades para la práctica, las carencias de una buena pronunciación y la ansiedad son otros ejemplos de factores que pueden entenderse de igual forma como limitaciones.

Por otra parte, exponer a los alumnos a situaciones reales, como el caso de las prácticas con hablantes nativos, permite al estudiante desarrollar o emplear estrategias para regular su timidez, ansiedad, miedo a las críticas o a los errores. De igual forma, representa una oportunidad para fomentar en el alumno la práctica de los elementos lingüísticos como el vocabulario, la pronunciación y gramática. Desde la parte del factor entorno, la implementación o el diseño de actividades o tareas fuera del salón de clase libera al alumno del entorno tradicional al situarlo en un ambiente flexible que enfatiza el aprendizaje de una forma diferente y, por supuesto, con más oportunidades para practicar sin estar limitados a las participaciones o actividades diseñadas por el profesor. En conclusión, Nagai (2013) afirma que, del mismo modo, la práctica del idioma con hablantes nativos, además de fortalecer los elementos lingüísticos mencionados, son acciones que motivan a los estudiantes a seguir aprendiendo y mejorando sus habilidades.

Revisión de la literatura

Desde el punto de vista de la literatura, Nishimura y Umeda (2016) consideran que la comunicación e interacción con hablantes nativos de un idioma representa un beneficio para los estudiantes, puesto que, al estar inmerso en un medio natural, repercute en varios factores, como la motivación para seguir aprendiendo, el aprendizaje de nuevas palabras, la distinción de diferentes tipos de pronunciación, entonación y aspectos culturales. Complementando la idea, Neustupny (1991) subraya que los

alumnos deben salir del aula tradicional y participar en tareas significativas que involucren actividades de desempeño con el objetivo de mejorar y practicar lo visto en clase. Por su parte, Horwitz (2001) sugiere que los profesores deben darse cuenta de que aprender un idioma, y particularmente la habilidad de hablar en inglés, representa una situación potencialmente estresante para algunos estudiantes. En este sentido, el uso de actividades vinculadas a la participación de invitados que sean hablantes nativos del idioma inglés representa un abanico de posibilidades para fomentar estrategias significativas y motivantes en los alumnos. Desde este punto, algunos investigadores han reportado sus experiencias y expectativas sobre el tema, que a continuación se exponen.

Retomando el aporte de Nishimura y Umeda (2016), en su investigación vinculada a la práctica del idioma japonés por medio de interacciones con hablantes nativos. Entre sus hallazgos, mencionan que los alumnos de nivel intermedio tuvieron ciertos problemas en el uso de las habilidades lingüísticas. Dicha problemática es entendible debido al nerviosismo de los estudiantes. Sin embargo, los investigadores observaron que las habilidades sociales y el aspecto cultural sirvieron como andamiajes para crear un ambiente de colaboración entre los participantes, dando como resultado el logro gradual de las actividades y, al mismo tiempo, practicar el idioma dentro de un contexto real. Desde otro enfoque, Samuels (2017) reporta en una investigación cualitativa enfocada en diseñar colaboraciones entre alumnos y hablantes nativos del idioma inglés hallazgos que describen situaciones positivas al emplear la tecnología como medio para la colaboración y la práctica del idioma. De acuerdo con lo reportado, la motivación y el desarrollo de la autoeficacia en las tareas asignadas representaron oportunidades para los estudiantes que les permitió sentirse seguros con sus deficiencias y estar predispuestos a seguir aprendiendo. En alusión a los hallazgos, los alumnos obtuvieron resultados más satisfactorios al atender sus

necesidades o carencias lingüísticas al proveerles de herramientas y mecanismos para un futuro exitoso.

Desde el punto de vista teórico, ciertos enfoques priorizan y enfatizan las interacciones con hablantes nativos y situaciones reales para mejorar los procesos de la habilidad de hablar en inglés. Por ejemplo, el enfoque comunicativo, según Richards (2005), es ajeno a la enseñanza tradicional; es decir, no fomenta la memorización de las palabras o gramática mediante estructuras planeadas. Más bien se describe como “un tipo de enseñanza centrada en el alumno, en sus necesidades tanto comunicativas como de aprendizaje, en favor de una mayor autonomía de los estudiantes y, por lo tanto, de una mayor responsabilidad en la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje” (Luzón & Soria, 2000, p. 42). Por tanto, todo esto se fundamenta, ya que Songsiri (2007) afirma que el enfoque comunicativo busca mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos al exponerlos al idioma que se está aprendiendo por medio de escuchar contenidos en diversos medios y, por ende, a la búsqueda de oportunidades para hablar inglés en situaciones reales, lo que puede resultar en la mejoría de dicha habilidad y, al mismo tiempo, en elevar su confianza y motivación.

Metodología

El presente estudio se enfoca en analizar, de manera cualitativa, las mejorías de los alumnos en su habilidad de hablar en inglés mediante interacciones con hablantes nativos. Para tal efecto, se diseñaron cinco sesiones de una hora a lo largo de cinco semanas, que estuvieron vinculadas a actividades que permitieron a los estudiantes practicar el idioma en un contexto real. Por lo tanto, durante cada sesión, cinco hablantes nativos moderaron e incentivaron a grupos de tres o cuatro estudiantes para formular conversaciones de nivel básico con el propósito de reforzar y vincular los aspectos gramaticales vistos en clase.

De igual forma, se utilizó la estrategia de rotación; es decir, cada 10 minutos los alumnos debían cambiar de grupo con el objetivo de ofrecer al estudiante más oportunidades de interacción y, al mismo tiempo, reforzar los aspectos previamente vistos.

En cuanto a la población, la comunidad de aprendizaje estuvo integrada por 18 alumnos. El criterio de selección para la integración se enfocó en las calificaciones obtenidas en primer semestre y sobre los comentarios emitidos por sus profesores en contexto con sus carencias o limitaciones; en especial, en la habilidad de hablar en inglés. Por otra parte, para el apoyo de las sesiones de práctica, se contó con la colaboración de 15 nativos del idioma inglés de las siguientes nacionalidades: Estados Unidos, Canadá, Inglaterra y Sudáfrica. Con respecto a esto, la diversidad de nacionalidades es un plus que enfatizó el aspecto cultural, dando como resultado la exposición del alumno a una variedad lingüística más rica (pronunciación, sintaxis, frases idiomáticas, etcétera).

En lo que concierne al análisis cualitativo, es de suma importancia citar el aporte de Amezcua y Gálvez (2002) al mencionar que los datos cualitativos son, a menudo, muy heterogéneos y provienen tanto de entrevistas (individuales y en grupo) como de observaciones directas, de documentos públicos o privados, de notas metodológicas, etc., cuya coherencia en la integración es indispensable para recomponer una visión de conjunto. Por ello, los instrumentos cualitativos para la recolección de datos del presente artículo versaron en el uso de foros de discusión mediante grupos de Facebook y el uso del software en línea Padlet. Los foros tuvieron por objetivo recolectar las impresiones de los estudiantes posterior a las prácticas realizadas y analizar sus mejoras reportadas. En cuanto a los hablantes nativos, reportaron sus impresiones y comentarios generales de los alumnos al responder tres preguntas abiertas. Finalmente, el complemento del análisis está

vinculado con las observaciones y grabaciones de las prácticas realizadas, en el análisis de datos y en la codificación de la información.

Resultados

Como se ha mencionado previamente, los alumnos reportaron sus opiniones mediante foros. Por lo tanto, a continuación, se exponen las preguntas iniciales, las opiniones emitidas y el análisis de la información. Para dicho efecto, al mencionar los aportes de los alumnos, se hace énfasis al citarlos como: (informante # y fuente).

Como foro inicial, se les preguntó a los alumnos sobre sus limitaciones o cualidades en su habilidad de hablar en inglés: *Hello, good morning. The first activity is related to do an analysis about your own perception. In this case, please write in less than 250 words your perception about your speaking in English. I mean, if you are not good enough in speaking, tell us what could be the negative factors about your limitations. If you think that your speaking in English is good, tell us about what you have done to reach a good level.*

I have been practicing English since I was little. 'm really shy, speak in front of other people makes me feel nervous, but I really try to have a good conversation, It's at that moment where I can see my progress in English; I think my pronunciation is good, but in grammar, I am not the best and I don't know what to say, my vocabulary is not very wide. I'm trying to improve that seeing YouTube videos. When I write, sometimes I use Grammarly to correct errors, but I think, I am not so bad.

(Informante # 8. Fuente: foro de Facebook)

Hello everyone, maybe the reason for the I can not speak English is because I am unsure when I go to speak, I afraid to say something

that this wrong, or that they do not understand me, also the grammar I think that grammar is very difficult when we talk. But also, I think that I can speak or understand when somebody more speaks, maybe I can improve my listening, speaking, writing, grammar and reading. I can improve more with practice, but I need to learn vocabulary and also somebody with who I can speak for practice more or look for other alternatives to learn.

(Informante # 5. Fuente: foro de Facebook)

I think I'm not a good English speaker because I am afraid to make mistakes, I don't comfortable when people are listening to me, if they laugh about my English, I will feel embarrassed, in another hand, I think my pronunciation is not good enough, I don't have enough vocabulary for speaking, I think those are my negatives points of speaking.

(Informante # 12. Fuente: foro de Facebook)

En relación con los ejemplos ilustrados en esta sección, se puede inferir que los alumnos, a pesar de tener conocimiento del inglés, gramática y años estudiándolo, no conciben tener un buen nivel de inglés o sentirse cómodos para interactuar con hablantes nativos. Ante ello, diversos obstáculos pueden ser inferidos sobre lo expuesto. Quizá la falta de oportunidades de práctica, clases con enfoques tradicionalistas y, por supuesto, la personalidad de alumno, aunado a los factores afectivos como la timidez, la falta de confianza, la motivación, etc. Reforzando la idea expuesta, Chowdhury y Shaila (2011) enfatizan que, por lo general, en las clases grandes, cuando un alumno habla inglés, sus compañeros se burlan de él cuando comete errores. Aquí es donde el estudiante en particular se desmotiva, se pone nervioso y tiene miedo de volver a hablar inglés. Aunado a esto, en ocasiones, el profesor no muestra apoyo la

mayor parte del tiempo, dando como resultado desmotivación en el alumno.

En un segundo foro, los alumnos comentan sus expectativas sobre la práctica de la habilidad de hablar en inglés con nativos. Ante ello, el cuestionamiento indaga lo siguiente: ¿Qué tanto influye tener compañeros en la práctica? ¿La pronunciación de los invitados te ha resultado difícil?

I think that having a partner can be positive, since both can be helped with pronunciation or in being able to formulate the sentence or the question well, it can be of great help, and for me it is a great learning to be able to see my mistakes And being able to correct them, in the activity we did last week, one of them was a little difficult for me since it was a different accent and I couldn't understand what he was saying.

(Informante # 14. Fuente: foro de Facebook)

The last practice was harder than the others because of pronunciation, I didn't understand to one of them, I got nervous because I asked him over and over about what he was talking about. For me, a partner help me to be less shy and have courage because I know that we are learning, and they won't laugh about me.

(Informante # 3. Fuente: foro de Facebook)

I say that it influences in a super positive way because you can support yourself from colleagues who know how to speak English, or if one part you do not understand or he does not understand a part, it serves as support, and thus not feel alone when speaking because winged Yours is someone who speaks your same language and understands you, I really loved this activity, it has not been

difficult for me since they try to use words that one knows and try to say it as clearly as possible and as slowly as they can so that little by little you go capturing things.

(Informante # 15. Fuente: foro de Facebook)

Tomando como referencia lo que mencionan los estudiantes, se puede observar que ellos concuerdan, de manera positiva, que tener un compañero para las prácticas ofrece múltiples ventajas, destacando el apoyo para entender mejor la conversación, para formular mejores ideas y, por ende, contribuir a la disminución de la ansiedad y timidez. Desde otro ángulo, respecto a la pronunciación como factor dentro de las prácticas, los alumnos comentan que tuvieron pequeños problemas en algunos casos, del mismo modo, con la ayuda de los compañeros pudieron solventarlas. Asimismo, es normal que los alumnos tengan ciertos problemas con la pronunciación de los hablantes nativos; esto se debe a factores relacionados con el nivel básico de los alumnos, con la variedad de acentos de diversos países de los nativos y con el tipo de conversaciones planteadas en las sesiones. Desde la perspectiva teórica, Cooper (1996) considera que el aprendizaje colaborativo mediante grupos pequeños representa oportunidades para intercambiar ideas, libre de competencia, e inhibir la participación de los estudiantes tímidos. En este sentido, durante las sesiones, los alumnos participaron de manera colectiva, beneficio que de cierto modo les ayudó a reducir su timidez e incentivar su motivación para formular sus participaciones.

Finalmente, en el foro 3, se planteó lo siguiente: en las últimas semanas, has practicado tu habilidad de hablar en inglés mediante el uso de recursos didácticos en el salón de clase y con hablantes nativos. Desde este punto, me gustaría leer tus comentarios o reflexiones sobre la experiencia y limitaciones que te deja este tipo de proyecto. De igual forma, ¿qué opinas de las estrategias didácticas empleadas? Siéntete libre de expresar tu propia perspectiva.

Bueno, es raro, pero llevo años aprendiendo el idioma inglés, pero, como había comentado con anterioridad, es muy difícil para mí aprender palabras y hablarlo, pero, al momento de interactuar y no saber la palabra, es chistoso cómo al momento de agarrar confianza, las palabras te salen por sí solas. Siento que es un buen método para poder ayudar a los alumnos a perder la pena o el miedo de hablar, me siento ahora más segura. ¡Ahora puedo hablar más y me siento más segura!, porque, más que nada, era el miedo de que se burlaran, pero me sorprendió la habilidad que pude desarrollar al hablar.

(Informante # 11. Fuente: foro de Padlet)

Para mí realmente ha sido de gran importancia, ya que a mí no se me da el habla por diferentes aspectos, y con este proyecto pude ver algunos factores que lo causan y para poder trabajar en ellos, y me ha ayudado a mantenerme en práctica, que, en parte, es lo que más necesitamos para poder hablar. Este proyecto realmente ha sido interesante y las actividades de práctica son muy divertidas y de aprendizaje, cuando estamos en grupos para conversar con los nativos, a veces, sientes miedo de decir las cosas mal, pero, en parte, está bien equivocarse, porque si no nunca vas a saber si es correcto o incorrecto. Ha sido una gran experiencia que me ha ayudado en este proceso de hablar.

(Informante # 5. Fuente: foro de Padlet)

Este proyecto me gustó mucho, ya que las estrategias utilizadas para practicar el inglés fueron muy buenas, pues personalmente pienso que hablar con nativos es algo que sirve de mejor manera que otro tipo de actividades; al iniciar el proyecto, no me sentía tan segura en hablar en inglés con personas de origen anglosajón, pues tenía pena y nerviosismo al expresarme y no saber si las palabras

que estaba utilizando eran las adecuadas, me causaba incertidumbre, pero ya que este proyecto me dio la oportunidad de tener este acercamiento cara a cara, ahora me siento más segura y confiada al hablar con personas nativas del inglés. Para concluir, me gustaría decir que debido a este proyecto creo que mejoré mi confianza y añadí un poco de vocabulario.

(Informante # 10. Fuente: foro de Padlet)

Partiendo desde las opiniones manifestadas por los alumnos, se observa que reportan, de manera positiva, haber logrado progresos o avances significativos en la habilidad de hablar en inglés. En específico, consideran que, al controlar ciertas barreras como la timidez o el miedo a cometer errores, pueden usar sus conocimientos previos dentro de las sesiones de prácticas. Por otra parte, concuerdan que las prácticas realizadas son un beneficio que fomentan actividades que favorecen el uso del idioma en un contexto real. Finalmente, para Ostovar-Namaghi y Malekpur (2015), es normal que los estudiantes tengan cierto nivel de ansiedad o timidez y cometan errores al hablar un idioma extranjero. En otras palabras, los errores son la mejor manera de aprender. Sin embargo, si los estudiantes no notan sus errores y los repiten muchas veces serán fosilizados y se reducirá la posibilidad de corrección. Por esto, mediante las prácticas realizadas, los alumnos notaron sus errores de manera grupal y, al mismo tiempo, implementaron estrategias para solventarlos mediante sus aportaciones dentro de las sesiones de prácticas.

Desde otra vertiente, se obtuvieron datos al aplicar un cuestionario a los hablantes nativos con el objetivo de identificar sus percepciones u opiniones sobre el desempeño de los alumnos. Ante ello, el aporte en dicho cuestionario permite refutar o respaldar los datos previamente reportados por los alumnos en los foros. De esta forma, se planteó la siguiente pregunta: *What are your general comments about English students at Level 2?*

Comprehension and conversational skills were impressive, especially for Level 2. Every student asked at least one question; some students were more confident than others, but all participated.

(Informante # 1. Fuente: cuestionario)

I think most of these students were very capable of expressing themselves in English but lacked experience with native speakers. A few hesitated but knew what they wanted to say. Others lost their timidity when they started to feel comfortable and started a conversation on a topic interesting or relevant to their own personal interest. They were basically competent in English at this level.

(Informante # 6. Fuente: cuestionario)

Las percepciones de los hablantes nativos permiten corroborar ciertos aspectos que fueron mencionados previamente. En primer lugar, la participación de los estudiantes refleja que, en ciertos casos, hubo timidez o falta de confianza. En este punto, la falta de práctica o experiencias con hablantes nativos pueden ser aspectos que limitaban su participación; no obstante, tal como se menciona en los aportes de los hablantes nativos, los alumnos, de manera gradual, fueron perdiendo la timidez y, por ende, participaron en un ambiente más comfortable, además contaron con el apoyo de sus compañeros.

Desde otro punto, a fin de identificar más evidencias de la mejoría de los alumnos, se planteó la siguiente pregunta: *What aspects do you think they need to overcome? (i.e shyness grammar or pronunciation?)*

Personal shyness is one hurdle to overcome; lack of confidence is another. Those who are shy will have more difficulty, because they will need to overcome fear of interacting with others - but that goes

beyond English speaking. Confidence in speaking English will improve with additional practice, of course. Pronunciation skills were generally good.

(Informante # 13. Fuente: cuestionario)

Some had more confidence and helped their classmates, so some were shy or just afraid of making a mistake. They need more practice with grammar in some cases but seemed to have most of the basic vocabulary to ask their questions. Their pronunciation needed some refinement but did not hinder them from being understood. They were learning by listening to us (native speakers) and repeated the pronunciation correctly and sometimes the grammar mistakes were corrected through this conversation experience.

(Informante # 8. Fuente: cuestionario)

Son interesantes los aportes mencionados en esta sección; por una parte, se retoman los aspectos de timidez y falta de confianza como barreras que limitan a los alumnos, pero, al mismo tiempo, consideran que la confianza es un elemento vital en el aprendizaje; por lo tanto, mediante prácticas y más interacciones se puede lograr mejores resultados en los estudiantes. Por otra parte, la práctica continua o exponer a los alumnos a situaciones más reales y ajenas al libro de texto propiciaría una mejora gradual en aspectos relativos a la gramática y al vocabulario. Esto concuerda con lo expuesto por los alumnos en el foro final en el que mencionan ciertas mejorías en su desempeño de la habilidad de hablar al estar en contacto en diversas sesiones e interacciones a lo largo de las cinco semanas planteadas en este estudio.

Discusión

Retomando los resultados expuestos en la sección previa, de cierto modo, se puede decir que, al controlar ciertas barreras o limitaciones que afectan el proceso de la práctica de hablar en inglés, los alumnos de dicho estudio mejoraron, de manera significativa, ciertos aspectos que les ha permitido desenvolverse con mayor seguridad ante las prácticas realizadas con la intervención de los hablantes nativos. Por tanto, tal aseveración puede entenderse desde diversas vertientes. Por un lado, es plausible que, como afirman Nishimura y Umeda (2016), las interacciones con hablantes nativos y la exposición de los alumnos ante situaciones reales repercute en la motivación y confianza del alumno por seguir esforzándose en su desempeño académico y, por ende, poner en práctica los elementos lingüísticos adquiridos en el salón de clase. Por otro lado, el enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas enfatiza la práctica del idioma ante situaciones o exposiciones reales del idioma. En este sentido, dicho enfoque es lo contrario a la enseñanza tradicional. Ante lo expuesto, las prácticas realizadas, en el presente estudio, se fundamentaron en la metodología del enfoque comunicativo, teniendo como objetivo que los alumnos mejoren su habilidad de hablar en inglés en un contexto ajeno al salón de clase. Finalmente, para Songsiri (2007), el diseño de actividades vinculadas al enfoque comunicativo repercute, de manera positiva, en elevar la motivación e interés del alumno por seguir mejorando.

Conclusiones

Como se mencionó previamente en el presente artículo, la habilidad de hablar en inglés se ve afectada y, por ende, poco implementada en el salón de clase por diversas causas, entre ellas se encuentran: la falta de oportunidades, la carencia en las estrategias, la metodología tradicionalista del profesor o algunos factores atribuibles al alumno como

la timidez, la motivación o el miedo a cometer errores. Desde este punto, la implementación de las actividades diseñadas, en este estudio, enfatizó la mejoría de la habilidad de hablar por medio de prácticas con hablantes nativos del idioma inglés.

Ante lo expuesto, involucrar a los alumnos ante situaciones reales del idioma y, al mismo tiempo, motivarlos a practicar su habilidad de hablar en inglés resultan acciones que corresponden a la integridad de la formación del alumno para contribuir en su desempeño académico. Asimismo, los resultados exponen evidencia significativa sobre la mejoría de los alumnos en su habilidad de hablar en inglés debido al control de ciertas barreras afectivas, que posiblemente mermaban su desempeño académico. Además, lo reportado por los alumnos representa manifestaciones positivas a favor de un incremento en su confianza y motivación en su aprendizaje del inglés. Por ello, se puede confirmar tales aseveraciones por medio de los comentarios emitidos por los nativos del idioma inglés que participaron en el proceso y pudieron constatar la mejoría y el avance gradual de cada alumno. En este sentido, sus aportes corroboraron lo mencionado por los alumnos referente a las áreas de oportunidad mejoradas en el proceso de la investigación.

Finalmente, el presente estudio concluye que la metodología y actividades diseñadas ofrecieron a los estudiantes escenarios que han permitido, hasta cierto modo, la mejoría gradual de los alumnos en su habilidad de hablar en inglés. Estas afirmaciones se exponen con base en los comentarios y las opiniones emitidos por parte de los alumnos y nativos del idioma inglés. Ante ello, resulta interesante los cambios identificados en corto tiempo. Por consiguiente, exponer a los alumnos ante situaciones reales del idioma en un tiempo más largo desencadenaría en mejores beneficios. Ante este panorama, el presente estudio representa un aporte significativo al área de enseñanza del inglés

que puede ser un ejemplo de buenas prácticas y una motivación para profesores a diseñar mejores escenarios y andamiajes educativos a fin de solventar ciertas carencias que representen una limitante dentro del salón de clase.

Referencias

- Amezcuca, M., & Gálvez Toro, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública*, 76, 423-436.
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In *Intercultural language use and language learning*, 41-57. Springer, Dordrecht.
- Chowdhury, N., & Shaila, S. M. (2011). Teaching speaking in large classes: crossing the barriers. *Stamford Journal of English*, 6, 72-89.
- Cooper, J. (1996). Cooperative learning and college teaching newsletter. *Dominguez Hills, CA, California State University*, 6 (2).
- Coward, F. L., & Miller, P. C. (2010). Navigating the graduate seminar discussion: a qualitative analysis of international students' experiences. *International Journal of Communication*, 4, 1013-1031.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Luzón Encabo, J. M., & Soria Pastos, I. (2000). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abierto y a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(2), 3-39.
- Madrid, B. A., & McLaren, N. (eds). (2006). *TEFL in secondary education*. Granada: Universidad de Granada.

- Nagai, R. (2013). Nihongo kaiwa borantia no seidoka ga motsu igi to kadai [The significance of and issues in institutionalization of visitors' sessions in Japanese classes]. *Journal of Higher Education*, 10, 67-78.
- Nazara, S. (2011). Students' perception on EFL speaking skill development. *JET (Journal of English Teaching)*, 1(1), 28-43.
- Neustupny, J. V. (1991) Atarashii Nihongo kyoiku no tame ni [Towards new perspectives in Japanese language teaching]. *Japanese-Language Education Around the Globe*, 1, 1-14.
- Nishimura, F., & Umeda, K. (2016). *Benefits and issues: visitor sessions with pre-intermediate learners of Japanese*.
- Ostovar-Namaghi, S. A., & Malekpur, A. (2015). Vocabulary learning strategies from the bottom-up: a grounded theory. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(2), 235-251.
- Rabab'ah, G. (2005). Communication problems facing Arab learners of English. *Journal of Language and Learning*, 3(1), ISSN 1740-4983.
- Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*, 22-26. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Samuels, S. (2017). *Bridging the Gap between ESOL and native english speakers in a digital collaborative classroom*.
- Songsiri, M. (2007). *An action research study of promoting students' confidence in speaking english* (Doctoral dissertation, Victoria University).
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhang, S. (2009). The role of input, interaction, and output in the development of oral fluency. *English Language Teaching*, 2(4), 91-100.

Artículo 5. Liderazgo y gestión del conocimiento en posgrado de una institución de educación superior (IES).

Leadership and knowledge management in post graduate degree studies in an institute of advanced studies.

AUTORES

Victorina Castrejón Reyes
Claudia Cintya Peña Estrada
Oscar Ángel Gómez Terán
Sandra Jenny Cortés Heredia

Resumen

El liderazgo y la gestión del conocimiento son ampliamente abordados en investigaciones relacionadas con la administración y las organizaciones; no obstante, en el ámbito universitario, específicamente de posgrado, no hay literatura suficiente para analizar la correlación entre ambos constructos. El objetivo del presente estudio es establecer una relación entre la gestión del conocimiento del estudiante en el posgrado con el liderazgo que

ejerce en el aula, para identificar las estrategias y generar valor en el aula. La investigación es cuantitativa de diseño transeccional, no probabilística, con una hipótesis de investigación correlacional y causal. Los resultados muestran una correlación directa entre el “entusiasmo que transmite el docente frente a grupo” y la asociación que hace el estudiante sobre “reconocerlo como exitoso y con eficacia para impartir la clase”, el ítem de entusiasmo

también está relacionado con la pertenencia al grupo que manifiesta el estudiante, toda vez que la motivación que impulsa el docente en el aula fue considerada como un estilo de liderazgo que favorece habilidades, destrezas y, con ello, el conocimiento que aplican cotidianamente en las distintas áreas profesionales que desempeñan, donde se observa una clara correlación entre los indicadores asociados a la gestión del conocimiento que el estudiante realiza frente al liderazgo docente percibido en el aula.

Palabras clave

Liderazgo, gestión del conocimiento, docencia, IES.

Abstract

Leadership and knowledge management are widely addressed in research related to administration and organizations; nevertheless, in a university setting, more specifically in that of post graduate areas, there does not exist sufficient literature that will allow the analysis between the correlation among both constructs. The objective of this research is to establish a relationship between the management of knowledge in post graduate students and leadership role held in the classroom, to identify strategies and to generate value in the classroom. The research is quantitative with a transectional design and non-probabilistic, with hypothetical correlational and causal investigation. Results show direct correlation between the “enthusiasm that the teacher conveys in front of the group” and the association students make by “recognizing that he or she successfully and effectively teaches”. The enthusiasm item is also related to a sense of belonging which a student manifests towards the group insofar as that the motivation that the teacher impulses in the classroom was considered as a leadership style that favors abilities, skills and with that, knowledge which is applied on a daily basis in different scenarios of their occupational fields in which they perform and where a clear correlation among indicators associated with knowledge

management that students put into effect versus their perception of teacher leadership in the classroom

Key words

Leadership, knowledge management, teaching, IES (Institute of Advanced Studies).

Introducción

Desde hace mucho tiempo el liderazgo ha sido valorado y relacionado con la mayor parte de logros, pero también con los fracasos en las organizaciones, el liderazgo se aprende como parte de la administración y la gestión en organizaciones exitosas, lo que conlleva a que esas organizaciones estén pendientes de cómo formar a los elementos que integran los niveles de mando a fin de que puedan desarrollar sus habilidades y competencias en beneficio del logro de metas y objetivos (Almirón, Tikhomirova, Trejo & García-Ramírez, 2015).

La administración pública ha imitado la efectividad de las organizaciones privadas, y a partir de los noventa surge la nueva gestión pública, autores como Espino (2014) señalan que dichas estrategias son el reflejo de críticas de un sistema no eficiente, neoliberal; por lo que la implementación de estas herramientas permite elevar la calidad del servicio que se presta; es decir, una innovación. Tal es el caso de la educación que ha identificado el concepto de liderazgo en la práctica de sus procesos. Sin embargo, en la mayoría de artículos de referencia, el liderazgo pedagógico sólo se identifica en cómo el docente aborda la enseñanza, existiendo un alejamiento de lo que en realidad podría impactar si se gestionara para enseñar a los involucrados en conocer los contextos en que se desarrolla la educación, las condiciones en que se desarrolla en las instituciones de educación superior (IES), la función a

realizar y el compromiso que implica un proyecto universitario a partir de un liderazgo efectivo.

Por tal motivo, la aportación principal de este trabajo consistió en establecer una relación entre la gestión del conocimiento del estudiante en el posgrado con el liderazgo que se ejerce en el aula, el objetivo principal es relacionar la gestión del conocimiento en la organización de una IES con el liderazgo que se ejerce en el servicio al usuario de posgrado a fin de establecer un diagnóstico que permita dar pauta a identificar el mejor enfoque administrativo gerencial para generar valor en el servicio que presta la IES.

Revisión de la literatura

Liderazgo

Definir el liderazgo es bastante complejo, pues hay un sinnúmero de referencias que hablan al respecto, por lo que se pueden encontrar diferentes enfoques, y su forma de definirlo ha evolucionado por lo que primero se esquematizará (Tabla 5.1).

Tabla 5.1

Concepción de liderazgo de manera cronológica.

Año	Concepción de liderazgo
1900-1929	Se enfatiza el control y la centralización del poder con un tema común de la dominación.
1930	Se visualiza el liderazgo como una influencia.
1940	Se vincula el liderazgo con la dirección de las actividades del grupo.
1950	Se fortalecen el liderazgo relacionado con los grupos, las metas compartidas y eficiencia.
1960	Se conceptualiza el liderazgo como un comportamiento que influye en las personas hacia metas compartidas.
1970	El liderazgo fue visto como la iniciación y el mantenimiento de grupos para el logro de metas de la organización.
1990	La definición de liderazgo fue abordada desde múltiples perspectivas como la acción de conseguir seguidores, la influencia sobre otros, énfasis en los rasgos particulares del líder, el liderazgo como proceso de transformación y motivación.
Siglo XXI	El debate entre el liderazgo y la gestión se potencializa como procesos separados.

Fuente propia.

Las concepciones analizadas hacen referencia a un sujeto que influencia en un grupo, impulsor del cambio en el interior de las instituciones, actor comprometido en la transformación de realidades a partir de la visión e innovación. Esta postura demanda una formación académica personal, profesional y disciplinar.

Por su parte, el origen etimológico de la palabra líder y liderazgo hace alusión a *lead* que significa “camino”. El verbo *leader* que significa viajar se refiere también a la acción de ir con alguien, de llevarlo de la mano, conducirlo, guiarlo, encaminarlo, orientarlo (Ganga & Navarrete, 2013). Ganga agrega que un líder “no sólo acompaña, sino que también muestra a sus compañeros de viaje el camino, la ruta a seguir. De este modo encauza y orienta hacia una meta determinada” (Ganga & Navarrete, 2013, p. 54).

Villagrán, Hernández y Delgado (2018) señalan que el líder debe facilitar el desempeño de su equipo, propiciar condiciones que permitan el logro de los objetivos, y además ser un agente de intervención que se gobierna a sí mismo, aquel que usa el poder de sus conversaciones y habilidades comportamentales para superar los retos y resuelva los desafíos. Por lo que el líder entiende que “el 50% de su esfuerzo debe invertirlo en gestionarse a sí mismo (mirar hacia adentro); el 25% a gestionar con su jefe (mirar hacia arriba); el 20% a crear relaciones con el entorno, con aquellos sobre los que no tiene autoridad formal (mirar hacia los lados); un 5% a sus subordinados (mirar hacia abajo)” (Whitaker, 1998).

Debido a la globalización, el papel de las instituciones de educación superior ha cambiado de manera abrupta y su visión tradicional en la que un individuo sólo se profesionalizaba y se articulaba en el mercado es obsoleta. Sharon y Chan (2012) afirman que el enfoque de lo que se pretende aprender a lo largo de la vida es otro muy diferente, por lo que obliga a los académicos a transformar la educación, a adoptar la vinculación, consultoría, colaboración, reflexión, investigación y desarrollo.

Lo anterior fundamenta lo que la práctica profesional requiere de los futuros egresados: diseño y comercialización de productos, socialización de los intereses de los clientes, introducción en la administración y gestión, e incluso en la política en busca de un cambio de realidades. Las universidades deben encaminar sus objetivos al desarrollo de profesionales que se conviertan en líderes sociales y de opinión, consejeros, asesores o emprendedores, personas con capacidad de resolver problemas (Unesco, 1998, Atencio & Arrieta, 2005).

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) hace referencia a que las administraciones públicas, incluyendo la de educación, deben implementar una nueva forma de gestionar desde un enfoque de liderazgo, en donde la mentalidad, las actitudes y los comportamientos, la cultura organizacional, las funciones de las instituciones tengan un importante valor; es decir, que no sólo se requiere las cualidades o competencias genéricas del líder, depende además del entorno, del cúmulo de facultades, instrumentos, sujetos y situaciones que complementan y logran el éxito en el interior de las universidades (OCDE, 2019).

Es importante, a su vez, mencionar que en las universidades existen grandes desafíos para llevar a cabo el liderazgo, porque por sí solo en una persona no tiene garantía de éxito total, si no se considera que el liderazgo se acompaña de la debida planificación de programas, además de contar con una vinculación adecuada, información oportuna, visión institucional, amén del entendimiento de los contextos y las situaciones socioeconómicas por las que transitan los involucrados.

El conocimiento pedagógico hace referencia a la manera en que el profesor imparte su materia y le antecede la experiencia académica, pero en menor grado las habilidades y capacidades del liderazgo, además la mayor parte de estudios de liderazgo se encuentra en los directivos de instituciones y no así en la dirección de grupos. Por lo que los estudios de liderazgo en aula no se deben confundir con el ideal de un profesor, sino con la capacidad del reconocimiento del liderazgo; es decir, identificar los estilos, reconocer las funciones que debe cumplir su comportamiento y las reacciones que produce o como dice Biggs y Tang (2011) “lo que éste tiene que hacer y los modelos formativos relacionados con la gestión del conocimiento para propiciar actuaciones del profesor en las que tiene sentido un estilo determinado de actuación (p. 9)”.

Gestión del conocimiento

En el mismo orden de ideas, la gestión del conocimiento tiene que ver con lo que la organización propicia o pone a disposición de sus integrantes en función del conocimiento a fin de que mediante éste se desarrollen habilidades y destrezas en sus trabajadores y cumplan, con ello, las metas y los objetivos organizacionales.

El conocimiento es la capacidad humana para tomar acción ante diversas circunstancias (puede que impredecibles), toda vez que explica al mundo mediante información, valores y experiencia. En lo que respecta a la gestión del conocimiento (GC), se entiende como el proceso de captura, distribución y uso efectivo del conocimiento dentro de una organización (Davenport, 1994).

Drucker (2001) describe que el conocimiento, por encima del capital humano o mano de obra, es el único recurso económico con sentido en la sociedad del conocimiento; por lo que los trabajadores del conocimiento serán un grupo *sui generis*, porque sus valores, expectativas y su posición influirán de manera significativa más que otro grupo que haya ocupado otra posición de liderazgo. Como resultado, se cuestiona cómo las escuelas y universidades se convertirán en el centro de la sociedad del conocimiento y qué conocimientos requieren los que están involucrados en ellas para esta nueva sociedad. Al respecto, Drucker argumenta que una constante en cualquier profesión será la preparación técnica y actualización continua que incluyan habilidades, pero también actitudes para atender y asesorar de forma oportuna, eficaz y adecuada los requerimientos de los clientes de las organizaciones y, en caso de ser docentes, tener una amplia perspectiva de conocimiento teórico y práctico para ofrecer a los alumnos. Senge (1990) ya advertía que muchas organizaciones no podrían funcionar como organizaciones de conocimiento, porque no podrían aprender (*learning disabilities*).

Cuando se habla de organizaciones educativas, realmente se habla de un sistema organizacional, de sus integrantes de manera individual y grupal; éstos interactúan según la naturaleza de la organización, el resultado de sus acciones no es al azar, requiere de cierta dirección y gestión (administración), por lo que el éxito o el fracaso tiene que ver no sólo con acciones, sino con el conocimiento de los intervinientes, sus preferencias y talentos en función de los aportes que se espera de cada una de las partes (Chiavenato, 2009).

Al identificar el sistema organizacional, se hace referencia al total de la organización, entendiéndolo como un todo en donde el nivel grupal representa conductas sinérgicas que determinan el trabajo de equipo; por lo que se refiere al individual, tiene que ver con las características personales de cada integrante, como competencias, formación académica, historia de vida, percepción, cultura y valores. Estos dos componentes son elementos a considerar por el líder, quien, además de reconocerlas, debe comprenderlas y saber conducir las a la misión y visión organizacional.

Peña, Velázquez y Rincón (2018) señalan que un aspecto relevante, en cualquier organización, es la capacidad de reconocer los valores compartidos como parte de una cultura “organizacional”, lo que permitirá identificar un liderazgo que favorecerá la gestión del conocimiento. Dado que el aprendizaje está presente en todo momento y si hay una intención de generar un cambio, éste debe ser presentado por quien ejerce el liderazgo para generar reflexiones y acciones comunes para cumplir el objetivo deseado.

Por lo tanto, el liderazgo en la gestión del conocimiento requiere de habilidades como comunicación, persuasión, relaciones humanas y negociación (Brunner, 2010). La necesidad es de un liderazgo de cambio para fortalecer el conocimiento y la organización en sí. Una organización requiere de un enfoque de liderazgo que responda a necesidades

complejas (contingencia COVID-19). Administrar y gestionar en forma efectiva las voluntades y alcanzar las competencias para el logro de los programas y proyectos investigativos, la falta de liderazgo, entonces, en las organizaciones, en los diferentes niveles organizacionales, provoca poca calidad educativa.

Alcántara (2007) explica que uno de los principales retos en las organizaciones educativas radica en motivar condiciones necesarias para fomentar la calidad de la educación, ésta implica gestión del conocimiento mediante distintos procesos como la formación de profesionales y la investigación como parte de su responsabilidad social, pues este autor considera que los esquemas de administración son obsoletos y deben cambiarse o combinarse por nuevas formas administrativas, tanto en lo estructural como en sus estilos.

Hasta el momento, la forma de gestionar el conocimiento en aula es muchas cosas menos liderazgo, el liderazgo es la tendencia que podría marcar la efectividad educativa. Vargas (2012) afirma que a la educación superior le corresponde asumir, de forma eficiente, los procesos de gestión, propiciando una educación con una pertinencia social que procure inclusión, cultura, alto nivel de desarrollo y valores éticos y morales. Estas condiciones sólo se darán con la congruencia de un liderazgo competitivo, responsable, solidario, proactivo y dispuesto a contribuir en un contexto globalizado.

El desarrollo de la sociedad globalizada, sostiene Helu-Thaman (1999), compromete cada vez más a la educación superior a una educación más dinámica, diversa y multidisciplinaria, ya que se proyecta en varios campos profesionales que emanan precisamente de esa complejidad; ante ello, se hace indispensable que las organizaciones educativas de nivel superior sean conducidas por líderes que sepan responder a las demandas que les exigen los entornos nacional e internacional, por lo que el liderazgo aplicado, en este caso, gestionará el

conocimiento necesario en el entorno social en los campos económico-social, político, tecnológico y cultural. Siendo así se dice que la empresa que no saque partido eficazmente a su conocimiento estará en desventaja de su entorno cualquiera que sea su giro y si en ella no se realizan acciones para implementar el compartir el conocimiento con todos y cada uno de sus miembros, esa organización corre el riesgo de perderlo por la fuga de cerebros o simplemente el retiro de ellos (Gómez, Pérez & Curbelo, 2005).

Para Artiles y Pumar (2013), la gestión del conocimiento ha sido identificada como un nuevo enfoque gerencial que reconoce y utiliza el valor más importante de las organizaciones: el recurso humano y el conocimiento que los humanos poseen y aportan a la organización (Artiles & Pumar, 2013, p. 33). Al respecto, García-Álvarez (2013, p. 323) argumenta que la gestión del conocimiento constituye un elemento clave de la competitividad de las organizaciones, puesto que la creación, transferencia y aplicación del conocimiento les permitirá ofrecer unos *outputs* en el mercado con valor añadido.

Pérez de Miguel (citado en Cárcel y Roldán, 2013), afirma que el abandono de los integrantes clave en una organización resulta en una pérdida de conocimiento y limita el acceso a los que vienen detrás que se refleja en una situación de incapacidad para la empresa durante la contratación de trabajadores menos rentables. Lo anterior se refleja en una alta tasa de abandono y desinterés que rompe la continuidad en la organización y provoca un entorno en el que los trabajadores desconfían de lo que hacen.

Metodología

La investigación es cuantitativa de diseño transeccional, no probabilística, se diseñó y se aplicó un piloto, cuyo análisis de Cronbach arrojó un alfa de 0.987, a una población de estudiantes de posgrado de una institución de educación superior autónoma. La muestra fue por conveniencia, no probabilística, también dirigida toda vez que su selección se orienta de acuerdo con las características de la investigación, más que un criterio de generalización, seleccionan individuos o casos típicos y no la representación de una población determinada (Hernández, 2017).

Para los fines de esta investigación, se revisaron varios estudios relacionados que diseñaron instrumentos de evaluación. De ahí se retomó el de Villanueva, De la Cruz, Urrutia y Sánchez (2015), quienes retomaron las aportaciones de Bass (1985), Kouzes y Posner (1997), Chávarri (2001) y Hofstede (2005), para realizar un instrumento *ad hoc*, a quienes se les pidió autorización para su uso y modificación vía correo electrónico. Así, los ítems fueron revisados y piloteados para la población en estudio del nivel doctorado.

El instrumento aplicado para medir liderazgo docente y gestión, denominado cuestionario multifactorial, cuenta con 29 preguntas tipo Likert que mide X factores, factor I carisma con 5 ítems, factor II facilitación de la tarea con 4 ítems, factor III tolerancia psicológica (A) con 3 ítems, factor IV tolerancia psicológica (B) con 3 ítems, factor V de no acción con 2 ítems, factor VI estimulación intelectual con 2 ítems, factor VII inspiración con 2 ítems, factor VIII consideración con 1 ítems, factor IX dirección por contingencia con 1 ítem y factor X dirección por contingencia con 1 ítem (véase tabla 2). Las opciones de respuesta fueron, 1 totalmente de acuerdo, 2 de acuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 en desacuerdo y 5 totalmente en desacuerdo más una pregunta abierta.

El análisis de fiabilidad se realizó mediante la prueba de validez del instrumento con un resultado de alfa de Cronbach de 0.987 con 23 elementos validados. La población estuvo conformada por estudiantes de posgrado del ciclo 2020-1 de una institución de educación superior, considerando a 13 facultades. Para la muestra no probabilística, se optó por la recopilación de la información por medio del cuestionario en línea; por ello, se considera por conveniencia. Al final del periodo destinado para la recopilación de la información, se obtuvieron 37 cuestionarios respondidos.

La hipótesis de investigación es correlacional y causal, en donde una variable se modifica al cambiar la otra. Pero, además, se entiende que una de las variables causa o provoca un cambio en la otra. El planteamiento de la hipótesis se enuncia:

$H_i = A$ mayor liderazgo en el aula, mayor es la gestión del conocimiento del estudiante de posgrado.

Resultados

En las Tablas 5.2 y 5.3, se muestra el análisis realizado entre las variables gestión del conocimiento y tipos de liderazgo, con sus respectivas dimensiones. Al tratar con una hipótesis correlacional, fue necesario aplicar el análisis correspondiente que, en este caso, se analizó bajo Pearson y Spearman.

Un coeficiente de correlación mide el grado en que dos variables tienden a cambiar al mismo tiempo. El coeficiente describe tanto la fuerza como la dirección de la relación.

Tabla 5.2

Análisis de correlación Spearman.

Rho de Spearman	L1ENT	L7MAG	L8DARE	L9MOSI	L10MOS	L11TOL	L18OCU	
	ENTUSIASMO	MANEJO GRUPO	RECONOCIMIENTO	MOSTRÓ INTERÉS	MOSTRÓ RESPETO	TOLE-RANTE	MUY OCUPADO ATENDER	
L1ENT	Coefficiente de correlación	1	0.898(**)	0.932(**)	0.903(**)	0.891(**)	0.900(**)	-0.243
	Sig. (bilateral)	.	0	0	0	0	0	0.165
	N	34	34	34	34	34	34	34
L2PERT	Coefficiente de correlación	0.873(**)	0.836(**)	0.877(**)	0.894(**)	0.895(**)	0.892(**)	-0.109
	Sig. (bilateral)	0	0	0	0	0	0	0.539
	N	34	34	34	34	34	34	34
L3EXI	Coefficiente de correlación	0.911(**)	0.868(**)	0.886(**)	0.887(**)	0.886(**)	0.888(**)	-0.291
	Sig. (bilateral)	0	0	0	0	0	0	0.095
	N	34	34	34	34	34	34	34
L7MAGP	Coefficiente de correlación	0.898(**)	1	0.908(**)	0.862(**)	0.851(**)	0.859(**)	-0.325
	Sig. (bilateral)	0	.	0	0	0	0	0.06
	N	34	34	34	34	34	34	34
L8DARE	Coefficiente de correlación	0.932(**)	0.908(**)	1	0.908(**)	0.904(**)	0.904(**)	-0.238
	Sig. (bilateral)	0	0	.	0	0	0	0.175
	N	34	34	34	34	34	34	34

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS 20.00

En la Tabla 5.2, se muestran las correlaciones más significativas desde el análisis de Spearman. Con respecto al “entusiasmo que transmite el docente frente a grupo” y la asociación que hace el estudiante sobre “reconocerlo como exitoso y con eficacia para impartir la clase” se muestra una correlación directa.

En relación con el mismo ítem evaluado “entusiasmo que transmite el docente frente a grupo” muestra el mismo nivel de relación directa con “me concede reconocimiento cuando participó activamente en clase” y con “se muestra tolerante”.

Por otro lado, también existe una correlación directa identificada entre “pertenecer al grupo” con “entusiasmo que transmite el docente frente a grupo”.

Sucede la misma correlación significativa con el hecho de “pertenecer al grupo” con “el docente motiva la participación en el grupo”.

Y, finalmente, la correlación significativa se muestra entre “reconocerlo como exitoso” y con “eficacia para impartir la clase” así como con “motiva hacia la investigación”.

Cabe destacar que el ítem señalado como “muestra poca disponibilidad para atender al grupo fuera de clase” indica una relación inversa entre todos los ítems que destacan un liderazgo que se asocia a la gestión del conocimiento.

Tabla 5.3

Análisis de correlación Pearson.

Correlación de Pearson		L1ENT	L2PERT	L3EXI	L8DARE	L9MOSIN	L10MOSRE	L11TOL	L22MOTPAR
		ENTUSIASMO	PERTENECER	ÉXITO	RECONOCIMIENTO	MOSTRÓ INTERÉS	MOSTRÓ RESPETO	TOLERANTE	MOTIVA PARTICIPACION
L1ENT	Correlación de Pearson	1	0.940(**)	0.953(**)	0.955(**)	0.958(**)	0.934(**)	0.949(**)	0.917(**)
	Sig. (bilateral)		0	0	0	0	0	0	0
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
L2PERT	Correlación de Pearson	0.940(**)	1	0.932(**)	.938(**)	0.941(**)	0.933(**)	0.935(**)	0.948(**)
	Sig. (bilateral)	0		0	0	0	0	0	0
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
L3EXI	Correlación de Pearson	0.953(**)	0.932(**)	1	0.918(**)	0.965(**)	0.955(**)	0.970(**)	0.937(**)
	Sig. (bilateral)	0	0		0	0	0	0	0
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
L4OPT	Correlación de Pearson	0.871(**)	0.891(**)	0.817(**)	0.902(**)	0.837(**)	0.813(**)	0.818(**)	0.850(**)
	Sig. (bilateral)	0	0	0	0	0	0	0	0
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
L5LRESP	Correlación de Pearson	0.924(**)	0.922(**)	0.946(**)	0.887(**)	0.962(**)	0.942(**)	0.955(**)	0.917(**)
	Sig. (bilateral)	0	0	0	0	0	0	0	0
	N	34	34	34	34	34	34	34	34

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS 20.00

La correlación de Pearson evalúa la relación lineal entre dos variables continuas. Una relación es lineal cuando un cambio en una variable se asocia con un cambio proporcional en la otra variable. Mientras que la correlación de Spearman evalúa la relación monótona entre dos variables continuas u ordinales. En una relación monótona, las variables tienden a cambiar al mismo tiempo, pero no necesariamente a un ritmo constante (Restrepo & González, 2007).

El objetivo planteado fue establecer una relación entre la gestión del conocimiento del estudiante en el posgrado con el liderazgo que ejerce en el aula, para identificar las estrategias y generar valor en el aula.

Indicándose una clara correlación entre los indicadores asociados a la gestión del conocimiento que el estudiante realiza frente al liderazgo docente percibido en el aula.

La gestión del conocimiento es el valor más importante que el recurso humano aporta a cualquier institución (Artiles & Pumar, 2013), así como fue observado por los estudiantes de posgrado al identificar que han desarrollado habilidades, destrezas y, con ello, conocimiento que aplican en las distintas áreas profesionales que desempeñan.

En cuanto al liderazgo que los estudiantes perciben de sus docentes de posgrado, se ve identificado, como lo señala Vargas (2012), en los procesos de gestión que procuren inclusión, cultura y valores; de tal forma que los docentes que han ejercido un liderazgo responsable y proactivo son quienes propician el ambiente para que estos conocimientos sean adquiridos y apropiados.

Por lo anterior, $H_1 = A$ mayor liderazgo en el aula, mayor es la gestión del conocimiento del estudiante de posgrado, aquí se comprueba la hipótesis con el coeficiente de Spearman.

Discusión

Una de las inquietudes por la que surgió la investigación fueron las constantes voces que se escuchan con respecto a las actitudes que los docentes, particularmente de posgrado, muestran en sus clases. Por ello, a fin de ubicar variables e indicadores que pudieran dar luz a lo que el estudiante percibe, vive y opina, las cuales dieran elementos para identificar estrategias que apoyen a la administración de la IES a generar mayores competencias asociadas con el liderazgo y buenas prácticas con respecto a la investigación.

Sin embargo, la percepción general de la muestra que participó en la recolección de datos fue positiva, únicamente se identificó el factor “tiempo” como algo que es limitado para poder atender después de las horas de cátedra. Pero, en general, los estudiantes de posgrado han identificado y separado de comportamientos y actitudes con respecto al liderazgo ejercido en el aula. Dicho liderazgo docente, al ser positivo, motiva al estudiante a tener mejores actitudes hacia la investigación y específicamente a la gestión del conocimiento. Lo que concuerda con estudios de gestión del conocimiento y liderazgo, un estudio empírico en pequeñas empresas de Rodríguez-Ponce, Pedraja-Rejas, Delgado y Rodríguez-Ponce (2010), quienes dentro de sus hallazgos encuentran que el tipo de liderazgo bien desarrollado y la percepción de dicho liderazgo genera un sentido de dirección que ayuda, de mejor manera, al logro de la tarea; asimismo, los autores como segundo hallazgo reportan que la relación de la gestión del conocimiento; principalmente, la creación y aplicación del conocimiento es un determinante para el logro de la calidad del servicio como fueron también los resultados obtenidos en la presente investigación.

En el mismo orden de ideas, García y Gómez (2015), en un estudio de caso sobre prácticas de gestión del conocimiento en los grupos de investigación, concluyeron que en las prácticas de gestión del

conocimiento se observa que los grupos tienen competencias para identificar que el conocimiento sea de corte científico o administrativo, esta situación concuerda con lo reportado en esta investigación, toda vez que lo observado por los estudiantes de posgrado fue positivo al identificar que han desarrollado habilidades, destrezas y, con ello, conocimiento que aplican en las distintas áreas profesionales que desempeñan.

Por otra parte, se encontraron estudios de la Universidad Católica de Colombia (Durán & Castañeda, 2015) cuyos resultados tienen que ver con el trabajo denominado relación entre liderazgo transformacional y transaccional con la conducta de compartir conocimiento en dos empresas de servicios, donde existe una relación entre el tipo de liderazgo y la conducta de compartir conocimientos, los autores hacen un hallazgo importante en relación con el liderazgo transaccional y la conducta de compartir conocimiento al igual que con el liderazgo transformacional, no encontrando diferencias significativas entre ambos liderazgos; sin embargo, es más prevalente el transaccional en las instituciones, lo que impacta en el conocimiento que se imparte.

En lo que respecta a esta investigación, sólo se evalúa el liderazgo de manera general, pero al revisar el estudio mencionado motiva a futuros análisis de los datos recopilados.

Conclusiones

Finalmente, las IES, en su papel de formar capital humano con valores y conocimientos que permean en la sociedad, encuentran un gran acierto en respaldar a los docentes del nivel posgrado. Esto tiene un papel singular en la formación de investigadores y, dicho propiamente, en la gestión y aplicación del conocimiento.

La ciencia requiere de un motor que genere nuevas oportunidades e innovaciones en distintos campos, el área de posgrado se convierte, en ese sentido, en semillero para aplicar dichos conocimientos que se gestionan desde el aula, con la guía del docente que ejerce un liderazgo proactivo y transformacional.

Es necesario señalar que las limitaciones se presentaron por la pandemia de la COVID-19, dado que no se pudo determinar una muestra probabilística, por no tener completo acceso a la población total de posgrado. Las gestiones para acceder a ellos fueron limitadas, y se considera que tener acceso completo, arrojaría un panorama con mayores elementos de análisis.

Los principales hallazgos radican en identificar aspectos de liderazgo en docentes, dado que es un concepto ampliamente estudiado, pero desde una perspectiva de la administración en organizaciones, no asociado específicamente en instituciones de educación superior.

Referencias

- Almirón Arévalo, V., Tikhomirova, A., Trejo Toriz, A. C., & García-Ramírez, J. M. (2015). Liderazgo transaccional vs Liderazgo transformacional.
- Artiles-Visbal, S. M., & Pumar-Hernández, M. (2013). Gestión del conocimiento: Elementos para mejorar el proceso de identificación en las organizaciones (knowledge management: Elements for improving the identification process in organizations). *GECONTEC: Revista Internacional de Gestión del Conocimiento y la Tecnología*, 1(2).
- Atencio, L., & Arrieta, B. (2005). El liderazgo y la toma de decisiones en las organizaciones de educación superior. *Omnia*, 11(1), 1-24.

- Brunner, J. (2010). Bases para una agenda de reforma de los sistemas educativos. *Documento de Trabajo*, (18).
- Cárcel Carrasco, F. J., & Roldán Porta, C. (2013). Principios básicos de la Gestión del Conocimiento y su aplicación a la empresa industrial en sus actividades tácticas de mantenimiento y explotación operativa: Un estudio cualitativo. *Intangible capital*, 9(1), 91-125.
- Chan, E. Y. (2012). School—University Partnership: Challenges and Visions in the New Decade. *Global Studies of Childhood*, 2(1), 38-56.
- Chiavenato, I. (2009). *Gestión del talento humano*. Mc graw hill.
- Davenport, T. H. (1994). Saving IT's soul: Human-centered information management. *Harvard business review*, 72(2), 119-31.
- De Pérez, L. A., & de Meza, B. A. (2005). El liderazgo y la toma de decisiones en las organizaciones de educación superior. *Omnia*, 11(1), pp. 1-24.
- Drucker, P. (2001). *The Essential Drucker*. Editorial Harper Collins Publishers, Inc.
- Durán Gamba, M. G., & Castañeda Zapata, D. I. (2015). Relación entre liderazgo transformacional y transaccional con la conducta de compartir conocimiento en dos empresas de servicios. *Acta Colombiana de Psicología*, Vol. 18, no. 1 (ene.-jun. 2015); p. 135-147.
- Espino Balbin, L. G. (2014). Estilos de liderazgo de los docentes en relación al desempeño laboral en el nivel secundaria en la Institución Educativa Margarita Santa Ana de Benavides-Ica.
- Ganga, F., & Navarrete, E. (2013). Enfoques asociados al liderazgo eficaz para la organización. *Gaceta Laboral*, 19(1), 52-77.

- García Alsina, M., & Gómez Vargas, M. (2015). Knowledge Management Practices in Research Groups: Case Study. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(1), 13-25.
- García-Álvarez, M. T. (2013). El rol de las tecnologías de la información y comunicación en la gestión del conocimiento: un desafío estratégico en el nuevo contexto empresarial. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 19(2), 322-333.
- Helu-Thaman, K. O. N. A. I. (1999). Different eyes: Schooling and indigenous education in Tonga. *Education, culture and economics: Dilemmas for development*, 69-80.
- Madrigal Torres, B. E., Luna Ruiz, R. G., & VARGAS HERNÁNDEZ, J. G. (2017). Liderazgo multicultural: estudio comparativo India-México. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 25(2), 123-137.
- Madrigal Torres, B. E. (2016) Liderazgo y gestión en las instituciones de Educación Superior: estudios de caso de la Universidad de Guadalajara. *Universidad de Guadalajara*. ISBN 978-607-742-592-2.
- Northouse, P. G. (2014). *Introduction to leadership: Concepts and practice*. Sage.
- OCDE (2019), Higher Education in México: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education, OECD Publishing, Paris.
- Peña Estrada, C. C., Velázquez García, L. A., & Rincón García, M. B. (2018). Cultura organizacional y la gestión del conocimiento: factores de cambio en una empresa automotriz. *Revista Innova ITFIP*, 2(1), 15-22. Recuperado a partir de <http://www.revistainnovaitfip.com/index.php/innovajournal/article/view/22>

- Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L., & Ganga-Contreras, F. (2017). La relación entre los estilos de liderazgo y el desempeño de los equipos de dirección intermedia: un estudio exploratorio desde Chile. *Contabilidad y Negocios*, 12(23), 129-144.
- Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L., Delgado, M., & Rodríguez-Ponce, J. (2010). Gestión del conocimiento, liderazgo, diseño e implementación de la estrategia: un estudio empírico en pequeñas y medianas empresas. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 18(3), 373-382.
- Ruiz, L. S. H. (2018). Liderazgo estratégico integral. *Revista Centroamericana de Administración Pública*, (75), 123-133.
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París.
- Vargas, G. M. G. (2012). Educación superior pública en América Latina: características y desafíos. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 5(1), 216-227.
- Villagrán, C., Hernández, M. E. M., & Delgado, S. C. (2018). Relación entre variables mediadoras del desempeño docente y resultados educativos: una aproximación al liderazgo escolar. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (87), 213-240.
- Whitaker, P. (1998). *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos* (Vol. 78). Narcea Ediciones.

Artículo 6. Los neuroeducadores como dispositivo de educación a distancia en la UVP. Análisis de su proceso de autorregulación del aprendizaje.

Neuroeducators as an educational device for distance learning in the University of Valle of Puebla (UVP): An analysis of self-regulated learning process .

AUTORES

Marcelino Trujillo Méndez

María de Jesús Espino Guevara

Resumen

La autorregulación del aprendizaje es una necesidad de la realidad educativa en la educación a distancia. El objetivo general es analizar la forma en que, durante el proceso de capacitación-construcción de asignaturas para educación a distancia, los docentes constructores experimentaron el desarrollo de la autorregulación de su aprendizaje. Desde un diseño cualitativo de tipo fenomenológico hermenéutico, el proceso de investigación tiene

dos momentos; en el primero, el tópico de análisis se atiende considerando el modelo de Pintrich; en el segundo, se realiza el acceso a los datos con las técnicas de observación participante y entrevista semiestructurada. Se concluye desagregando las áreas de oportunidad que se identifican en cinco categorías neuroeducativas.

Palabras clave

Autorregulación del aprendizaje, modelo de Pintrich, neuroeducación.

Abstract

Self-regulated learning is a necessity that constitutes an educational reality in e-learning. The general objective is to analyze the way that, during the training-construction of subjects for e-learning, teachers as constructors experience the development of self-regulation in their learning process. From a qualitative design of a hermeneutical phenomenological type, the investigative process has two moments. The first moment is the subject of analysis which is addressed by considering the Pintrich model. The second moment is the access to data which is carried out using techniques such as participant observation and structured interviews. It is concluded by the desegregation of areas of opportunity which are identified in five neuroeducational categories.

Key words

Self-regulated learning, Pintrich model, neuroeducation.

Introducción

La autorregulación del aprendizaje es una necesidad de la realidad educativa de cara al futuro, toda vez que se enfrenta a un escenario cualitativamente distinto, que afecta todas las coordenadas que delimitan los procesos de aprendizaje; en específico, el qué, el para qué y cómo aprender, lo que implica la necesidad de desarrollar la capacidad autónoma para regular el aprendizaje (Gros & Suárez-Guerrero, 2016). En el caso de los docentes, ser conscientes de ello puede llevarlos a: 1) adoptar una posición más activa, participativa y crítica en su manejo (Cabero, 2013), b) alcanzar un desempeño estratégico y c) transferirlo en la creación de materiales en línea centradas en el aprendizaje de sus estudiantes.

La pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud respecto del coronavirus SARS-CoV-2, aparecido en China en diciembre de 2019 y que provoca la enfermedad llamada COVID-19, ha cambiado en el mundo todo lo que se conoce y la realidad difícilmente será la misma. Sin duda, esto plantea una serie de problemáticas y desafíos en todos los niveles y sectores de la sociedad, siendo el educativo uno de los que requieren mayor atención; en particular, por los desafíos que reporta, al aprendizaje, la educación a distancia. Es necesario hacer un proceso de investigación respecto a uno de los componentes fundamentales para esta situación y que recibe el nombre de autorregulación del aprendizaje (Pherez, Vargas & Jerez, 2018, Dieser, 2019), teniendo como sujetos del mismo a los docentes. Para ello, pueden considerarse, un modelo teórico y categorías neuroeducativas.

En la Universidad del Valle de Puebla (UVP), se ha asumido el reto de construir asignaturas para educación a distancia, que operaban en la modalidad presencial de nivel licenciatura antes de la contingencia sanitaria. Sin embargo, no se tiene registro de la forma en que los docentes han experimentado la autorregulación de su aprendizaje, tampoco de la forma en que el contexto contribuyó a que logaran o no ese proceso.

Por ello, el enunciado del problema es el siguiente: ¿cómo experimentaron el desarrollo de la autorregulación de su aprendizaje los docentes constructores de las asignaturas para educación a distancia, durante el proceso de capacitación-construcción?

El objetivo general es analizar la forma en que, durante el proceso de capacitación-construcción de las asignaturas para educación a distancia, los docentes constructores experimentaron el desarrollo de la autorregulación de su aprendizaje, por medio de la aplicación de instrumentos de investigación para distinguir las categorías neuroeducativas que fueron significativas.

La delimitación espacial corresponde a las licenciaturas de la UVP de la modalidad escolarizada; la delimitación temporal ha sido de julio a octubre de 2020. Son dos las fronteras de la investigación: sólo serán considerados profesores de tiempo completo de la UVP y se somete a análisis la información recabada de julio a octubre de 2020.

Revisión de la literatura

La autorregulación del aprendizaje

De acuerdo con Zimmerman, el aprendizaje autorregulado son “un proceso proactivo que los estudiantes utilizan para Adquirir habilidades académicas, como establecer metas, seleccionar e implementar estrategias y autocontrolar la eficacia de uno” (2008, p. 166). Por su parte, Pintrich lo define como un proceso activo y constructivo en el que los aprendices establecen metas para su aprendizaje, de manera que “tratan de monitorear y controlar su propia cognición, motivación y comportamiento en consonancia con estos objetivos” (Pintrich, 2003, p. 11). Este último autor propone un modelo para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje que se realiza en cuatro etapas, llamado modelo de Pintrich (véase Tabla 6.1).

Tabla 6.1

El modelo de Pintrich para el desarrollo de la autorregulación en el aprendizaje.

Fase	Actividad	Descripción
1	Previsión, planificación y activación	Conlleva la programación y el establecimiento de metas de aprendizaje. Implica el conocimiento personal, el contexto y los conocimientos previos al realizar una actividad académica.
2	Monitoreo	Se activa la mayor conciencia metacognitiva, posibilitando el seguimiento de los aspectos personales, de la tarea y del contexto, que inciden en el rendimiento mediante actividades enfocadas en procesos de autoinstrucciones que ayuden a la persona a regular su aprendizaje.
3	Control	Se llevan a cabo diversos procesos de control y regulación sobre sí mismo, el contexto y la actividad. Implica la auto-, co- y heteroevaluación con algún objetivo educativo concreto.
4	Reacción y reflexión	El sujeto se autoevalúa y evalúa el contexto y la tarea para luego determinar si requiere realizar modificaciones en conductas que no favorecen el proceso de aprendizaje.

Montero y De Dios, 2004; Peñaloza, Landa y Vega, 2006

La neuroeducación y el aprendizaje en la cuarta revolución industrial

La denominada cuarta revolución industrial, que pertenece a la era digital, es más que una simple vorágine de consumo e hipervelocidad de información. No se activa de forma automática por el simple hecho de existir, y no es un desperdicio o un despropósito. Desde finales de los años ochenta, con el uso de dispositivos digitales, de software avanzado y de la informática, ha cambiado la forma en que se podían resolver muchos de los problemas humanos, no sólo en la educación, sino en todas las áreas, incluyendo las ciencias como las matemáticas, la actuaría, la medicina y la biotecnología, así como las áreas de humanidades, la administración y la comunicación.

Ya para la década de los noventa, con la inclusión de Internet en la vida cotidiana, la cuarta revolución se hizo más universal, entrando a todos los hogares por medio de las computadoras personales. La entrada

del nuevo milenio ha supuesto un enorme cambio en la forma en que las personas interactúan y perciben la realidad. La creación de nuevos dispositivos, que mejoran en forma vertiginosa, supuso en menos de 15 años un avance sin precedentes en las formas de comunicación, en el intercambio de información y en la forma de relacionarse con el mundo y lo que contiene. La mayoría de las interacciones en un dispositivo digital, con acceso a Internet, ya sea tableta, teléfono inteligente o computadora portátil, son interacciones de índole comunicativa y de intercambio de información.

A partir de 2010, la incursión de la telefonía inteligente y una red de Internet inalámbrico más efectiva hizo posible que casi todo en la vida estuviera al alcance de un deslizar de dedo. Muchas áreas de experticia humana se vieron enriquecidas por esta cuarta revolución; sin embargo, la educación ha sido el sector menos favorecido o en el que, a diferencia de otras áreas como la administración, no se ha podido establecer una clara relación entre los dispositivos digitales con acceso a Internet y las áreas de oportunidad para una educación centrada en el aprendizaje. Ante ello, la docencia se enfrenta, ante todo, a un desafío comunicativo que requiere, de manera previa, de la atención de un desafío de conciencia sobre la forma de realizar la autorregulación de su aprendizaje.

Desde la neuroeducación y teniendo en cuenta esta relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se considera que deben emplearse estrategias desarrolladoras de un sujeto que autorregule su aprendizaje; esto es que sea él quien busque y gestione su forma de comprender, analizar e interpretar los fenómenos de la realidad.

La neuroeducación en el proceso de aprendizaje

La neuroeducación es una nueva disciplina que se integra a las ciencias de la educación y que interviene desde el desarrollo neurocognitivo del ser humano. Esto implica la formación de neuroeducadores; es decir, de docentes que tengan el conocimiento de la función cerebral durante el ejercicio de enseñanza y aprendizaje en el aula, tomando en cuenta todas las experiencias simbólicas, emotivas y cognitivas a las que el cerebro está expuesto diariamente (véase Tabla 6.2).

Tabla 6.2

La neuroeducación.

Tarea esencial	Función del docente	Tipo de estudiante a formar	Propiedades del cerebro
Saber cómo el cerebro aprende y de qué manera se estimula su desarrollo en el ámbito escolar por medio de la enseñanza.	Saber cómo funciona y aprende el cerebro, órgano responsable del aprendizaje. Uso de estrategias pedagógicas adecuadas.	Ser autónomo, independiente y autorregulado.	Plasticidad, neurogénesis, el papel de las emociones en la cognición y la identificación de periodos sensibles a ciertos aprendizajes.

Pherez, Vargas, y Jerez, 2018

En 1988, Gerhard Preiss, catedrático de didáctica de la Universidad de Friburgo, propuso introducir una asignatura autónoma basada en la investigación cerebral y en la pedagogía, a la que denominó neurodidáctica (véase Tabla 6.3), disciplina que combina la psicología, la pedagogía y la neurociencia para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (García, 2013).

Tabla 6.3

La neurodidáctica.

Principio	Definición	Función del docente	Desafíos
Educación es modificar el cerebro	Rama de la pedagogía basada en las neurociencias que tiene el propósito de diseñar estrategias didácticas y metodológicas más eficientes que promuevan un mayor aprendizaje en los términos que los educadores puedan interpretar.	Facilitar al estudiante formas más fáciles de asimilación, memorización e integración, enseñando contenidos novedosos, interesantes y significativos para una comprensión más profunda, relacionándolos con las experiencias previas. Cuida la serenización del cerebro.	Lograr que los estudiantes disfruten del conocimiento por el valor que representa como agente motivacional y como vitalizador de logros y posibilidades de éxitos Promover que relacionen su talento con su estrategia de aprendizaje en forma eficaz.

Perez, Vargas, y Jerez, 2018

Desde esta perspectiva, “el aprendizaje es un proceso que está relacionado con los cambios que ocurren en un individuo a nivel neuronal, cognitivo y conductual como resultado de las experiencias, permitiendo su adaptación al entorno” Campos (citado en Aguilar et al., 2017, p. 105). Debido a esto, el papel del neuroeducador es crear un campo de conocimientos innovadores, en un aula presencial o en un sistema a distancia. Es decir, no puede replicar un sistema en el otro, sino que debe conocer las dinámicas en ambas experiencias; en el sistema a distancia, debe convertirse en un sujeto activo, como lo marcan todas sus experiencias en Internet.

La fundamentación de la neuroeducación se basa en la plasticidad cerebral; es decir, nuestro cerebro se puede modificar en el ámbito neuronal a través de ejercicios conductuales, estrategias emocionales e identificación del funcionamiento de cada alumno en el plano mental; por lo tanto, la raíz de esta teoría estudia los aspectos biológicos y

psicológicos para poder conocer distintas problemáticas presentes en el sistema educativo desde el rendimiento académico al rendimiento mental. El cerebro puede aprender de forma no consciente, utilizando diferentes vías; busca patrones para facilitar el aprendizaje, busca sentido y significado, y le gusta la novedad y el desafío.

El neuroeducador debe prever actividades que permitan al cerebro formas positivas para la mejora en el conocimiento, ya que en él queda grabada la vía de escape y lo recordará toda la vida. El cerebro funciona con un mecanismo de lo usas o lo pierdes; a ello hay que agregar que el estudiante de hoy necesita estímulos más fuertes debido a que está acostumbrado a tener comunicación en Internet: imágenes, video, audio... más intensos para retener la atención, con mayor necesidad de hacerse conscientes de cómo aprenden más allá de lo que aprenden, pues “aprender es dialógica en el conocer para actuar en el hacer, proceso que en la autonomía de la persona abre la posibilidad de comprender lo nuevo” (Velasco, 2018, p. 134). Por ello, el docente debe ser el primero en autorregular su aprendizaje y en hacerse consciente de la forma en que lo hace; de esa manera, podrá mejorar y, luego, acompañar al estudiante en el logro de su propio proceso.

Metodología

Descripción metodológica

En un diseño cualitativo de tipo fenomenológico hermenéutico, se indaga la autorregulación del aprendizaje de los docentes constructores de asignaturas para educación a distancia, a fin de operarse en una modalidad mixta: síncrona mediante videoconferencia y con trabajo asíncrono, en línea, desde la plataforma edX. Se considera una metodología basada en la neuroeducación y la neurodidáctica “integrando el conocimiento de los procesos cerebrales implicados en el aprendizaje” (Muchiut et al., 2018, p. 210).

Selección de la población

Se invitó a cinco profesores que llevan a cabo su praxis docente en la modalidad escolarizada del nivel de educación superior en licenciaturas e ingenierías de la Universidad del Valle de Puebla, varones y mujeres, bajo cuatro criterios de selección: 1) servicio en la institución de 2 años o más, 2) contratación de tiempo completo, 3) haber participado en la capacitación para construir materias en línea y 4) haber tenido la experiencia de construcción en línea de al menos una materia.

Diseño del estudio

El proceso de investigación tiene dos momentos; en el primero, el tópico de análisis es atendido desde las fases indicadas en el modelo de Pintrich, de manera que se comprenda qué tanto, desde su propia estructura, el taller posibilita que se propicie el ambiente adecuado para que cada docente constructor se haga consciente de la forma en que hace la autorregulación de su aprendizaje.

En el segundo, se realiza el acceso a los datos. Las técnicas cualitativas para recoger y analizar los datos acerca de la manera en que los docentes constructores han experimentado y logrado la autorregulación de su aprendizaje al hacer la construcción de asignaturas para la educación a distancia, las cuales son la observación participante y la entrevista semiestructurada. Los instrumentos son las guías correspondientes.

Se seleccionó la observación participante —con calidad de completa por asumir el rol de docentes constructores—, porque permite a los investigadores reflexionar sobre los procesos de interacción entre los participantes, y los de ellos con el facilitador para comprender la manera en que han experimentado y logrado la autorregulación de su aprendizaje en la capacitación ofrecida, Miles, Huberman y Saldaña, Jorgensen (citados en Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La elección de la entrevista en profundidad posibilita la comprensión del fenómeno desde la interpretación de los participantes, facilitando la tarea de ir más allá de los significados asociados a su forma de participación en el proceso de construcción de las materias. Las categorías de análisis en que se agrupan las preguntas son cinco: neuroeducación, neurociencia en videoconferencia, neuroaprendizaje, neurodidáctica y neuroevaluación. Esta categorización responde a los referentes conceptuales captados en la revisión de la literatura y los objetivos de esta investigación orientados al análisis neuroeducativo de la autorregulación del aprendizaje de los docentes constructores.

La guía de preguntas a las que se sujetó la entrevista contó con la validación de tres expertos en el tema; se sujetaron a tres criterios, considerando el objetivo del proyecto de investigación y las categorías de análisis establecidas: pertinencia, coherencia y redacción de las preguntas. Considerados los comentarios de los expertos y aplicada una

entrevista piloto, se ajustaron las preguntas para la integración de la guía de entrevista final.

Procedimiento

Se obtuvo autorización para acceder a la población de estudio, asegurando el cumplimiento de los criterios establecidos conforme al principio de representatividad. Las entrevistas se realizaron entre septiembre y octubre de 2020, bajo el formato de videoconferencia. Dependiendo de las necesidades particulares de cada entrevista, se realizaron preguntas adicionales de profundización, en atención al principio de saturación de datos. En promedio, estas entrevistas tuvieron una duración aproximada de 40 minutos.

Análisis de datos

Se transcribieron las entrevistas y la información de las observaciones participantes de forma textual, para luego analizarlas, según las categorías. Se procedió al proceso de triangulación basado en el principio de complementariedad para tener una visión de la realidad lo más objetiva posible.

Resultados

Resultados del primer momento del proceso d investigación

El tópico de análisis es la autorregulación del aprendizaje de los docentes constructores de materias en línea, los neuroeducadores. El análisis se realiza considerando las cuatro fases indicadas en el modelo de Pintrich, de manera que se comprenda qué tanto, desde su propia estructura, el taller posibilita que se propicie el ambiente adecuado para que cada

docente constructor se haga consciente de la forma en que hace la autorregulación de su aprendizaje. Se integra el análisis en dos matrices. La primera corresponde al análisis a partir de las fases 1 y 2.

Matriz de análisis A

Tabla 6.4

Análisis a partir de las fases 1 y 2 del modelo de Pintrich: previsión, planificación y activación.

Fase del modelo de Pintrich	Análisis
1. Previsión, planificación y activación	<p>De manera previa a la operación del taller, en proceso colegiado en el que interviene personal de las direcciones de educación e investigación y posgrado de la UVP, se realizó lo siguiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La selección de las materias sometidas al proceso de construcción en modalidad de educación mixta. • La revisión de perfiles docentes para la participación en el proceso de construcción y la selección de quienes fungirán como docentes constructores. • Se determinaron los contenidos, las sesiones y los productos del taller para el logro efectivo de la construcción de las materias en línea. • Secuencia de actividades para que los docentes constructores consideraran la forma adecuada de estimular el aprendizaje de los estudiantes en los momentos asíncronos y síncronos.
2. Monitoreo	<p>Durante el desarrollo de esta fase, realizada en videoconferencias a través de Zoom, los comentarios mostraban que había un proceso de automotivación que animaba a algunos de los participantes a compartir su trabajo; se percibía que unos cometían errores, que otros tenían dudas y que la mayoría guardaba silencio; el proceso de desarrollaba en forma rápida, se enfocaba en la construcción de la secuencia didáctica y de la materia en la plataforma edX.</p> <p>No fue propiciado un contexto emocional que posibilitara la regulación de las emociones y evitara, en la medida de lo posible, la ansiedad y el miedo; lo que sí se ofreció fue asesoramiento fuera del taller para trabajar con los aspectos de construcción de la secuencia didáctica y de la materia en la plataforma virtual.</p>

Fuente propia.

La segunda matriz presenta el análisis a partir de las fases 3 y 4, como se muestra a continuación.

Matriz de análisis B

Tabla 6.5

Análisis a partir de las fases 3 y 4 del modelo de Pintrich: control, reacción y reflexión.

Fase del modelo de Pintrich	Análisis
3. Control	<p>A través de la valoración de los avances propios que algunos docentes constructores se animaban a verbalizar en las videoconferencias, se percibía la presencia de la autoevaluación; un elemento que se agregó para orientar su autoevaluación respecto de la construcción de la materia, fue el instrumento denominado “lista de cotejo para evaluar la construcción de asignaturas de enseñanza mixta”.</p> <p>La coevaluación la hacían los docentes durante el trabajo en pequeñas salas virtuales; por medio de la valoración de la construcción de la materia bajo la lista de cotejo referida, uno de los pares evaluaba el logro o no de la materia y escribía comentarios. La heteroevaluación se centró en el cumplimiento de los criterios indicados en la lista de cotejo para liberar la entrega de los productos del taller: la secuencia didáctica y la materia construida.</p> <p>No hay un planteamiento consciente por parte del facilitador y dentro de la estructura del taller para el desarrollo de las estrategias metacognitivas propias de la autorregulación de aprendizaje.</p>
4. Reacción y reflexión	<p>No hay suficiente tiempo para la atención de esta fase; se entiende que sea así, porque no se constituyó como una de las prioridades de la capacitación.</p>

Fuente propia.

Resultados a partir del acopio de datos

Se inicia con los resultados de la observación participante, realizada por cuatro expertos, distribuyéndose lo observado en cinco categorías, desde la neuroeducación, para el análisis de la forma en que los docentes de nivel licenciatura de la UVP han experimentado y logrado la autorregulación de su aprendizaje al hacer la construcción de asignaturas para educación a distancia. Estas categorías son neuroeducación, neurociencia, neuroaprendizaje, neurodidáctica y neuroevaluación.

El logro se expresa en los porcentajes que siguen: 100% es logrado en forma estratégica; 75% es logrado en forma autónoma; 50% es logrado en forma básica, y 25% es no logrado. Los ítems que reportan 50 y 25% constituyen las áreas de oportunidad detectadas, considerada como objeto de investigación la autorregulación del aprendizaje.

De la información que se desprende de la tabla, se advierte que 8 de 18 ítems tienen un porcentaje de 100%, que implica un logro estratégico. Uno de los 18 ítems tiene porcentaje de 75%; esto se logra de forma autónoma; tres de los 18 ítems reportan un porcentaje de 50%, lo que corresponde a un logro básico; seis de los 18 ítems muestran un porcentaje de 25%; esto es no logrado (véase Tabla 6.6).

Tabla 6.6

Resultados de la observación participante.

Categoría	Lo observado	Porcentaje (%)	Comentarios de los observadores
Neuroeducación	1. Relación experiencia-emociones para aprender.	100	Sí, era posible ver las reacciones encontradas... lo hacen por su cuenta...
	2. Promoción de la interacción social.	100	Sí, se lograba a través de la ejemplificación en la sala... respondían los mismos...
	3. Enseñanza anecdótica y fomentando conversaciones gratas.	25	<i>Es un área de oportunidad.</i>

Categoría	Lo observado	Porcentaje (%)	Comentarios de los observadores
Neurociencia	4. Estrategias provocadoras para que los docentes constructores sean estratégicos al autorregular su aprendizaje.	50	Se incurrió más en el uso de instrucciones imperativas, lo que obstaculiza la empatía.
	5. Ambiente de aprendizaje favorable.	100	Sí se propicia; la colaboración fue construida por los participantes.
	6. Uso de estrategias para desafiar el pensamiento de los docentes constructores, evitándoles la ansiedad y el miedo.	25	Sí se desafiaba el pensamiento de los docentes constructores, pero no había estrategia para evitar la ansiedad ni el miedo.
Neuroaprendizaje	7. Las actividades van de lo simple y concreto a lo más abstracto y complejo.	100	Sí se logró pasar de lo simple a lo complejo.
	8. El contexto emocional que se propicia es positivo.	25	Es un área de oportunidad.
	9. Se ocupa de la jerarquización de conceptos y la estimulación visual para apoyar el aprendizaje.	100	Sí se ocupó.
	10. Retroalimentación en la que se reflexiona sobre la forma en que están autorregulando su aprendizaje.	25	Es un área de oportunidad.
Neurodidáctica	11. Los contenidos se presentan en formas de más fácil asimilación, memorización e integración.	75	Sí se logró favorecer.
	12. Se vincula lo que se enseña con la vida real de los docentes constructores.	100	Sí se logró vincular.
	13. Uso de estrategias para la serenización del cerebro, reducir el estrés, el cansancio mental, la ansiedad.	25	Es un área de oportunidad.
	14. Relación eficaz de estrategia de aprendizaje con personales talentos docentes.	100	Sí, en forma autónoma, con distintos niveles de dificultad.
	15. Se percibe que este taller llevó a los docentes constructores hacia nuevas conexiones neuronales y hacia la eliminación de algunas que ya tenían.	100	Sí, dejaron atrás algunos vicios; lo vivieron agobiados y estresados.

Categoría	Lo observado	Porcentaje (%)	Comentarios de los observadores
Neuroevaluación	16. Se evidenciaron en voz alta los procesos mentales implicados en la evaluación vivida.	25	<i>Es un área de oportunidad.</i>
	17. Se percibe una cultura de autoevaluación del docente constructor, orientadora y formadora.	50	<i>Es un área de oportunidad.</i>
	18. Se reconoce que el error es parte del proceso de aprender.	50	<i>Es un área de oportunidad.</i>

Fuente propia.

En cuanto a las entrevistas realizadas, los resultados se desagregan en matrices de campos problemáticos, por cada una de las categorías consideradas (véase Tabla 6.7).

Tabla 6.7

Categorías y campos problemáticos a los que se sujetan las entrevistas.

Categoría	Campo problemático	Referente	Participantes
Neuroeducación	1. Relación experiencia docente y emociones con autorregulación del aprendizaje.	Emocionalidad. Uso de la experiencia docente. Relación con autorregulación de aprendizaje.	Sujetos A, B, C, D y E, seleccionados previa verificación de 4 criterios.
	2. Mantener o incrementar capacidades de retener, conceptualizar y abstraer.	Mantener capacidades. Incrementar capacidades.	
Neurociencia	3. Estrategias provocadoras para autorregular su aprendizaje.	Estrategias provocadoras. Función del facilitador.	
	4. Forma en que fue desafiado su pensamiento.	Narrativa.	
Neuroaprendizaje	5. Ambiente de aprendizaje.	Tipo de ambiente.	
	6. Conciencia y presencia eficaz de procesos cerebrales.	Conciencia. Presencia eficaz.	
Neurodidáctica	7. Estrategia con mi talento docente para construir la materia.	Estrategia con talento docente.	
	8. Periodos más sensibles de aprendizaje.	Periodo de creación o refuerzo. Periodo de eliminación.	

Categoría	Campo problemático	Referente	Participantes
Neuroevaluación	9. Momento en que toma conciencia de que es eficaz su autorregulación de aprendizaje.	Momento de toma de conciencia.	
	10. Papel del error en el proceso de autorregulación de su aprendizaje.	Papel del error.	

Fuente propia.

Discusión

Derivado del análisis de los resultados del primer momento del proceso de investigación, considerando el modelo de Pintrich, es factible precisar las áreas de oportunidad de frente a la contribución desde la estructura del taller y la praxis del facilitador para la autorregulación del aprendizaje de los participantes, como se desprende en las Tablas 6.8 y 9.8

Tabla 6.8

Resultados del análisis del taller a partir de la fase 1 del modelo de Pintrich.

Fase	Resultado
Análisis a partir de la fase 1 del modelo de Pintrich. Previsión, planificación y activación.	El desafío para los participantes es reflexionar acerca de la manera en que deben armonizarse y distribuirse por semana las actividades que de manera síncrona y asíncrona realizarán los estudiantes, además de la conciencia de la autorregulación de su propio aprendizaje, pero no está evidenciado que la estructura del taller ni que el facilitador lo tenga considerado de manera objetiva.

Fuente propia.

Tabla 6.9

Resultados del análisis del taller a partir de las fases 2, 3 y 4 del modelo de Pintrich.

Fase	Resultado
Análisis a partir de la fase 2 del modelo de Pintrich. Monitoreo.	No fue propiciado un contexto emocional que posibilitara la regulación de las emociones y evitara la ansiedad y el miedo; lo que sí se ofreció fue asesoramiento fuera del taller para trabajar con los aspectos de construcción de la secuencia didáctica y de la materia en la plataforma virtual.
Análisis a partir de la fase 3 del modelo de Pintrich. Control.	El control se centró en la construcción de la materia, pero no se considera un planteamiento consciente para promover, en los participantes, el desarrollo de las estrategias metacognitivas propias de la autorregulación de aprendizaje.
Análisis a partir de la fase 4 del modelo de Pintrich. Reacción y reflexión.	Es un área de oportunidad que se constituya en prioridad de la capacitación esta fase, considerando la forma de disminuir el estrés y la ansiedad de los participantes. Es claro que es el participante el que, cuando comparte sus avances y recibe los comentarios acerca de lo adecuados que resultan o no, reflexiona y determina las modificaciones a realizar en conductas que no favorecen su proceso de aprendizaje y precisa la posible estrategia a seguir para alcanzar, de manera más efectiva, metas similares en el futuro. Se les percibe con estrés y con ansiedad.

Fuente propia.

Considerando el segundo momento del proceso de investigación, desde la observación participante, se distinguen nueve áreas de oportunidad, que representan 50% del conjunto procesual observado; tienen una relación clara con la objetivación de la autorregulación del aprendizaje durante el proceso de capacitación y con el contexto emocional, de manera que los participantes estén en posibilidad de socializar las estrategias metacognitivas propias de la autorregulación. Tienen congruencia con las áreas de oportunidad señaladas en el análisis a partir del modelo de Pintrich. No hubo actividades de serenización del cerebro.

Todo esto encuentra una relación coherente con la información aportada por los participantes en la entrevista a profundidad. En efecto, al referir la relación de su experiencia docente y sus emociones para la autorregulación de su aprendizaje, durante la construcción de la materia en línea, el proceso desinstaló a los docentes de su normalidad y los obligó a autorregular su aprendizaje, para lo que resultó fundamental su experiencia previa como profesores de la modalidad escolarizada en clase presencial. La plasticidad cerebral se cimentó más en la experiencia vivida como docentes de sesiones presenciales y, ello, permitió que hicieran su diagnóstico inicial a partir de sus conocimientos previos, como señala un entrevistado.

Fue muy estresante... ubiqué escenarios, real, virtual y ficticio a partir de mi experiencia en presencial... Empecé por regular mi secuencia didáctica, ordenarla... teníamos que ordenarlo poco a poco... siempre ubicaba mi escenario de cómo he vivido esa experiencia...

Lo que ayudó a los docentes a mantener o incrementar sus capacidades de retener, conceptualizar y abstraer fue distinto en todos los entrevistados, de manera que no es conveniente que un taller de esta naturaleza ofrezca un solo camino para aprender. En lo que expresan, destaca lo siguiente.

Sujeto A: Me sirvió mucho regresarme a los escenarios presenciales...

Sujeto B: Me ayudó la práctica, el estar constantemente buscando nuevos ejercicios.

Sujeto C: Darme cuenta de que es... necesario que los estudiantes sepan que esa teoría puede aplicarse...

Sujeto D: ... hice... una reflexión de que se está haciendo... pensarlo como un proceso.

Sujeto E: Traté de anotar lo más posible...

Son tres las estrategias que refieren como provocadoras para autorregular su aprendizaje: instrucciones precisas, un banco de herramientas en línea en forma de guía y la observación del avance que algunos compañeros compartían.

Su pensamiento fue desafiado con una disrupción que les resultó muy complicada, porque implicó romper con su forma de enseñar en el ámbito presencial, obligándoles a pensar cómo piensa el estudiante. Les favoreció que durante el taller lograron un ambiente de aprendizaje colaborativo y retroalimentación entre los propios pares.

La conciencia de que los procesos cerebrales de percepción, atención, pensamiento, memoria y lenguaje tuvieron una presencia eficaz, en su aprendizaje, para realizar la construcción en línea de la materia a su cargo tiene dos momentos de significatividad: el momento en que pasaron de la teoría a la práctica y el de la criticidad lograda sobre el propio proceso de enseñanza, sobre su organización en el trabajo y sobre los logros reales que se pretenden con los estudiantes.

Asimismo, al referir la estrategia de aprendizaje que les fue efectiva para aprender a construir la materia en línea, capitalizando sus personales talentos docentes, uno de los entrevistados expresa un planteamiento interesante.

Tener una elaboración de un producto grupal nos ayudó bastante porque participábamos también en la discusión, en la elaboración del mismo, podíamos apoyar... la estrategia de elaborar un producto de manera grupal en el entorno virtual creo que nos hizo reflexionar en que tenemos una forma de enseñanza distinta, pero al final de cuentas se acopló... para todos.

En cuanto a los periodos más sensibles de aprendizaje, esto es en los que consideraron que su cerebro creó o reforzó algunas conexiones neuronales y debilitó o eliminó otras, en respuesta a la información o estimulación nueva, son cuatro los que se destacan: el momento de desapego entre lo tradicional y lo nuevo, el momento de transición de lo teórico a lo práctico, en la forma de plantear las evaluaciones y el momento disruptivo de reaprendizaje emocional.

La conciencia por sí mismos de que resultaba eficaz la regulación de su aprendizaje durante la capacitación-construcción en línea de la materia a su cargo se dio al saber que la materia tenía un tiempo límite de construcción, al dar congruencia a lo plasmado en la secuencia didáctica y lo que se construía en plataforma, al ponerse en el lugar del estudiante y al revalorar su identidad docente.

En relación con el papel del error en el proceso de autorregulación de su aprendizaje, se percibe resistencia a asumir que el error es parte del proceso de aprender; sin embargo, se le consideró para ver lo que funcionaba o no, para no volver a adelantarse al paso indicado y para enmendar. El error tiene una especie de presencia sancionadora. El área de oportunidad es que se encuentre la forma de asumir al error como una fuente de aprendizaje.

Conclusiones

Considerando la categoría de neuroeducación, es necesario personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje durante un taller de esta naturaleza para que, desde su estructura y el papel del facilitador, se dé un papel estratégico al desarrollo emocional en la cognición y en la identificación consciente de periodos sensibles a aprendizajes que se valoren como estratégicos.

Desde la categoría de la neurociencia, un elemento favorable ha sido que hubo un ambiente de colaboración construida por los participantes, pero no fue propiciado un contexto emocional que posibilitara la regulación de las emociones y disminuyera la ansiedad.

A partir de la categoría de neuroaprendizaje, una importante área de oportunidad es que durante el proceso se incluya la retroalimentación sobre la forma en que los participantes están regulando su aprendizaje, sus emociones y sobre los momentos disruptivos que desafían a su pensamiento.

Considerando la categoría de neurodidáctica, es necesario incorporar, desde la estructura del taller, un planteamiento consciente para el desarrollo de las estrategias metacognitivas propias de la autorregulación del aprendizaje. También actividades de serenización del cerebro que incidan en la reducción del estrés, factor que causó desde el inicio frustración, preocupación y gran bloqueo a los docentes constructores, como ellos lo refieren.

En relación con la categoría de neuroevaluación, tres son las áreas de oportunidad que se evidencian: 1) apoyar al participante a hacerse consciente de la eficacia que tiene su autorregulación de aprendizaje para que implemente la estrategia de mejora que sea conveniente, 2) situar a la evaluación al servicio del aprendizaje bajo una dinámica formadora y, 3) la incorporación del error como una oportunidad de aprendizaje, desde una perspectiva formadora.

Las dinámicas educativas son perfectibles y la reflexión sobre la autorregulación del aprendizaje de los docentes que participaron en la construcción de materias en línea, relacionado con la neuroeducación, es valiosa de cara a las nuevas experiencias que se presentarán en el futuro cercano; por ello, debe tenerse en cuenta que “la autorregulación es una habilidad cognitiva que debe ser enseñada a cada sujeto, a cualquier edad” (Muchiut *et al.* 2018, p. 216) y que el aprendizaje que se hace

estratégico en la vida de ese sujeto no sólo incorpora aspectos cognitivos, sino otros factores, entre los que se encuentran: el desarrollo emocional, la retroalimentación sobre los momentos disruptivos que desafían a su pensamiento, las actividades de serenización del cerebro y una evaluación situada al servicio del aprendizaje.

Referencias

- Aguilar, L. A., Caballero, S., Ormea, V., Aquino, R., Yaya, E., Portugal, A., Gómez, J., Zavaleta, J., & Muñoz, A. (2017). Neurociencia del sueño: rol en los procesos de aprendizaje y calidad de vida. *Apunt. Cienc. Soc.* 07(02).
- Cabero, J. (2013). El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. *TESI*, 14(2), 133-156.
- Dieser, M. P. (2019). *Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en escenarios educativos mediados por tecnologías de la información y la comunicación. Revisión y análisis de experiencias en la educación superior iberoamericana* (Tesis de especialista en Tecnología Informática Aplicada en Educación). Universidad Nacional de la Plata. Repositorio Institucional unp.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- García, N. (2013). Protocolo verbal en la identificación de habilidades de auto-regulación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 7(1).
- Gros, B., & Suárez-Guerrero, C. (eds.) (2016). *Pedagogía RED. Una educación para tiempos de Internet*. Octaedro-ICE.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

- Montero, I., & De Dios, M. J. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: la autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 189-196.
- Muchiut, A. F., Zapata, R. B., Comba, A., Mari, M., Torres, N., Pellizardi, J., & Segovia, A. P. (2018). Neurodidáctica y autorregulación del aprendizaje, un camino de la teoría a la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 205-219.
- Peñaloza, E., Landa, P., & Vega, C. Z. (2006). Aprendizaje autorregulado; una revisión conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(2).
- Pherez, G., Vargas, S., & Jerez, J. (2018, enero-junio). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 149-166.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. DOI: 10.1037/0022-0663.95.4.667
- Velasco, J. M. (2018). Aprender en el aprender a lo largo de la vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1). DOI: <https://doi.org/10.35362/rie7612648>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. DOI: 10.3102/0002831207312909
- _____ (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.

Artículo 7. Educación física, migración e integración en el contexto educativo.

Physical education, migration and interaction in an educational context.

AUTORES

Luis Tomás Ródenas Cuenca
Samantha Medina Villanueva
Minerva Thalía Juno Vanegas Farfano
Rosa María Cruz Castruita

Resumen

El presente trabajo analiza la integración del alumnado migrante mediante las clases de Educación física (EF), utilizando una muestra de 452 estudiantes de primaria y secundaria de cuatro centros escolares con edades de entre 9 y 15 años, quienes contestaron un cuestionario para obtener información sobre su consideración del área de educación física, existencia de problemas discriminatorios, desigualdad e integración, tanto en las clases diarias de la materia

como en otras áreas. Se realizó un estudio descriptivo y otro de correlación, en el que se han encontrado diferencias significativas en el ámbito estadístico ($p < 0.05$) entre el sexo y la procedencia de los sujetos de la muestra. La asignatura de EF facilita el proceso de integración y adaptación a una nueva vida.

Palabras clave

Inclusión, interculturalidad, niños, migración, multiculturalismo.

Abstract

This research analyzes the integration of migrant students in physical education classes (PE) using a sample of 452 primary and secondary students from four schools between the ages of 9 and 15. These students answered a questionnaire to obtain information concerning the area of physical education (PE), the existence of discriminatory problems, in equality and integration in daily physical education classes as well as in other areas. A descriptive and a correlative study were performed, in which significant differences were found in the statistical field ($p < 0.05$) between gender and origin of the subjects sampled. PE facilitates the process of integration and adaptation to a new life.

Key words

Inclusion, interculturalism, children, migration, multiculturalism.

Introducción

En las últimas décadas, el fenómeno de la migración está ganando fuerza en el país, siendo un mundo cada vez más global y multicultural. Primero, se aclarará la terminología que se utiliza en la actualidad para referirse al movimiento de una población que consiste en la llegada de personas a un país diferente de su lugar de origen para residir en él. Esto se puede comprobar debido a que existe mucho contenido de teoría sobre la materia (Cobo, 2008; Martínez & Ortega, 2011).

La migración, en México, no se caracteriza sólo por ser una migración laboral, sino que constituye una realidad humana presente en todos los ámbitos sociales. En menos de una década, la presencia del alumnado extranjero ha ampliado el panorama de la educación pública y privada, planteando nuevos retos que habrá que abordar desde la interculturalidad para la formación de ciudadanos.

Entre la escuela y la sociedad se establece una relación que se podría calificar de dependencia. Por un lado, la escuela debe dar respuesta a los fenómenos sociales para adaptarse a la realidad que viven los escolares. Por el otro, se espera que la institución académica se convierta en creadora de los cambios sociales dirigidos, teniendo como objetivo la optimización de la vida comunitaria. Así pues, el propósito de esta investigación es analizar la integración que tienen los alumnos migrantes por medio de la clase de educación física mediante un cuestionario, dado que, en la actualidad, uno de los fenómenos sociales con mayor auge que afecta la vida escolar y que va incrementando en mayor medida es precisamente la migración (Lleixà, 2002).

Revisión de la literatura

La llegada masiva de personas de otros lugares con la intención de establecerse definitivamente en otro país, desde hace unos años, es uno de los temas de actualidad más seguidos por los medios de comunicación. Por ello, no es de extrañar el creciente interés social que ha despertado la migración, convirtiéndolo en uno de los temas de conversación más habituales, tanto en el plano coloquial como en el marco político y académico. Como consecuencia de ello, cada vez es más frecuente oír hablar de conceptos como *multiculturalismo*, *interculturalismo*, *integración*, *migración* y muchos otros más que parecen haberse puesto de moda, pese a que ya existen desde hace bastante tiempo. Sin embargo, el uso de estos términos de forma indiscriminada ha dado lugar a cierta confusión en cuanto al verdadero significado de cada uno de ellos, con lo cual, a veces, se utiliza el mismo concepto para referirse a dos ideas distintas. Antes de continuar, es importante definir exactamente estos términos.

El primero de los conceptos que se debe definir, por ser el más general de los que se va a tratar, es el de migración. Básicamente, se podría decir que consiste en el hecho del movimiento de una persona con la intención de residir temporal o permanentemente en un país distinto al de origen (Medina, 2002). Si bien es cierto que existen diferentes tipos de migración, también lo es que resulta sumamente difícil establecer una clasificación de las migraciones humanas aceptadas por todos los investigadores (geógrafos, sociólogos, etnólogos, etc.), ya que presentan características muy diversas. Por ejemplo, teniendo en cuenta la duración del fenómeno, se puede hablar de migraciones temporales y definitivas, mientras que ateniéndose al ámbito en el que tienen lugar los desplazamientos se puede distinguir entre migraciones interiores (aquellas realizadas dentro del propio país), internacionales e intercontinentales. Pero, por otro lado, tal y como lo afirma Medina (2002), las razones que impulsan a los individuos y a los grupos humanos a emigrar son diversas y muy complejas, y no siempre de índole económica.

Otros vocablos utilizados, en este contexto, serían los términos de emigrante e inmigrante. Utilizar uno u otro va a depender del punto de vista: emigrante es el que se va, mientras que inmigrante es el que llega.

En los últimos años, se ha sustituido el concepto de inmigrante por el de “migrante”, este es un término que al parecer es imparcial y con el que se intenta evitar darle un aire ofensivo, ya que eso ocurre con los dos términos mencionados con anterioridad. Lo cierto es que *migrante* es un comodín que es utilizado para señalar a quien migra hacia el exterior o a quien viene desde el extranjero.

Como se ha visto anteriormente, se ha utilizado la palabra migrante añadiendo los prefijos in- o e- para indicar si la persona era la que se iba o la que llegaba. Desafortunadamente, la mayoría de la gente tiene un enfoque erróneo sobre el término “inmigrante”, relacionándolo con la

delincuencia, con un estatus social bajo o con la pobreza; en consecuencia, se está recomendando usar la palabra migrante para referirse a toda persona o grupo que se traslada del lugar donde reside a otro, (independientemente si es dentro de su territorio nacional o en el extranjero); esto con el propósito de dar fin al lenguaje ofensivo que es continuamente dirigido hacia ese conjunto de personas; en otras palabras, para referirse a ellos de una manera “políticamente correcta”. Otro de los términos que se ha puesto de moda, en los últimos años, es el de multiculturalismo, por el cual se entiende la coexistencia en un mismo espacio social y político de varios grupos de diferentes culturas. Por tanto, este multiculturalismo es simplemente un hecho, una situación que se puede constatar cotidianamente.

Obviamente, en ocasiones, el multiculturalismo plantea una serie de problemas, entre los cuales Medina (2002) destaca los siguientes:

1. La desconfianza entre los distintos grupos culturales.
2. El desconocimiento que lleva a fiarse de los estereotipos.
3. La falta de información sobre las diferentes culturas.
4. La poca participación de los grupos minoritarios en la vida pública y política, lo cual conlleva a una marginación de éstos.
5. La tendencia a considerar que la propia cultura es la buena y que las demás no aportan nada positivo.

La principal diferencia entre estos dos importantes conceptos, cuyo significado genera confusión, radica en el hecho de que mientras el interculturalismo persigue una interrelación entre culturas, el multiculturalismo se refiere al simple hecho de reconocer que coexisten diferentes tipos de cultura dentro de un mismo espacio geopolítico.

Una diferencia más entre estos dos términos es su longevidad, ya que mientras que el multiculturalismo hace referencia a un fenómeno

social que ha tenido lugar desde la antigüedad (como es la convivencia de culturas distintas en un mismo espacio), el concepto de interculturalismo es mucho más reciente. Para entender mejor esta diferencia entre ambos conceptos, se puede recurrir al ejemplo del Antiguo Egipto, en el cual coexistían dos culturas distintas (egipcios y judíos), una de las cuales dominaba a la otra. En este caso, se podría decir que sí existía un multiculturalismo, pero evidentemente el interculturalismo no existía.

Otro más de los conceptos que se ha puesto de moda recientemente y que se considera que es necesario definir es el de integración. En el ámbito coloquial, se considera que una persona se ha integrado cuando adopta las pautas de la sociedad dominante (como el idioma, la religión, las tradiciones, la vestimenta, etc.), lo cual se acerca más al concepto de asimilación que al de integración tal y como se entiende en la presente investigación.

En este sentido, la integración no se trata de un proceso que se produce de forma unilateral, en la que los únicos que hacen el esfuerzo para integrarse son los que llegan a la sociedad dominante, sino que, así como lo argumenta Heinemann (2002), dicha integración se produce a dos bandas: por parte de aquellos que llegan, quienes deberán incorporarse a una sociedad ya establecida de la que tendrán que tomar gran parte de los elementos necesarios para la convivencia, y a la cual también aportarán algunas de sus costumbres, pero también por parte de los que ya viven en dicha sociedad, que deberán ser conscientes y adaptarse a los cambios derivados de la llegada de estos nuevos individuos o grupos.

Obviamente, esta integración se produce a diferentes niveles o dimensiones, concretamente en cinco: una integración referida a las cuestiones legales, una integración estructural-funcional, una integración referida a la familiarización con las técnicas culturales, una integración cultural y, finalmente, una integración identificativa. En este sentido,

cabe destacar que las únicas dimensiones de la integración a las que la educación física (y especialmente el deporte) puede aportar algo son la cultural y la identificativa (Heinemann, 2002).

Así pues, estos son los conceptos cuyos significados era conveniente aclarar, ya que se van a repetir continuamente a lo largo del artículo. De este modo, se asegura de que el lector sea consciente desde un principio a lo que se refiere y entiende por cada uno de los términos.

La migración en México

El fenómeno migratorio en México no es algo nuevo, pero cada época reviste de formas nuevas. Hace años predominaba la migración interior, movimientos que se produjeron debido al proceso de industrialización, conllevando consigo a una disminución de la población rural. Sin embargo, en la actualidad, este fenómeno migratorio ha quedado totalmente desbancado por los movimientos migratorios del extranjero, siendo ésta una migración de carácter económico.

Muchas personas parten hacia otros países en busca de trabajo con un sueldo mayor. Este fenómeno debería ser una migración temporal, en la cual, en el momento en el que obtienen una serie de beneficios, los individuos regresen al país, pero esto no es así, la mayoría de las personas acaban por acomodarse en aquel país.

En México, aunque el número de extranjeros no es alto (comparándolo con toda la población del país), hay que resaltar que su presencia se ha duplicado y aumentado en cuanto a variedad de países provenientes, pues, según el último Censo de Población y Vivienda 2010, residen en el territorio nacional casi el doble de emigrantes de los que había en 2000, pasando de 492 617 a 961 121 (INEGI, 2011), lo cual vuelve más complejo y, a la vez, más rico el mosaico multiétnico y multicultural de la nación mexicana; actualmente, se está realizando el

Censo de Población y Vivienda 2020 que mostrará los datos de los últimos 10 años.

Por país de origen, sobresale la presencia de migrantes norteamericanos y guatemaltecos, los cuales continúan aumentando la cantidad de residentes en el territorio nacional. Actualmente, estos grupos de migrantes representan 80%, este fenómeno migratorio se puede explicar por la integración de México y Estados Unidos bajo el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN, en inglés North American Free Trade Agreement, NAFTA).

En cuanto a la procedencia de los migrantes, según el INEGI (2011), por orden de importancia, después de Estados Unidos son los procedentes de España, Colombia, Argentina como naciones de origen de numerosos migrantes residentes en México.

Tabla 7.1

Población extranjera residente en México por país de nacimiento.

País	Total
Estados Unidos	738.103
Guatemala	35.322
España	18.873
Colombia	13.922
Argentina	13.696

Fuente propia.

La migración de europeos continúa siendo dinámica: la residencia histórica y que aumenta en el presente sitúa a los españoles, alemanes, franceses e italianos como grupos sobresalientes que han decidido concentrarse, sobre todo, en las grandes urbes, entre ellas la Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey.

Hay que señalar que, al contrario de lo que la sociedad opina, el fenómeno de la migración no es un problema. Debido a esto, se ha producido un elevado crecimiento demográfico de México, crecimiento

que va a más, y no sólo por la continua migración, sino también por el aumento de la natalidad respecto a los extranjeros ya residentes en el país. Se podría, entonces, considerar la migración mexicana como una *migración de sustitución o de reemplazo*, que, según León (2005), se entiende como “la migración internacional necesaria para impedir el descenso del tamaño de la población, sobre aquella en edad de trabajar, y el envejecimiento demográfico”.

La magnitud de este fenómeno depende de tres factores: la composición, la durabilidad y la repercusión en el crecimiento de la población. Así, sabiendo que, por lo general, los migrantes son jóvenes en edad de trabajar, muchos de ellos terminan asentándose, llegando incluso a formar una familia. Teniendo en cuenta que, según Ramírez (2003), el fenómeno de la migración conlleva la presencia en un mismo espacio, país, región o ciudad, de grupos sociales muy heterogéneos en aspectos como la etnia, la religión, la cultura, se encuentran con una serie de problemas en el ámbito de la educación, problemas que se tratarán más adelante.

La evaluación y el desarrollo que ha sufrido México a lo largo de los años ha contribuido a la diversificación étnica y cultural de la población escolar. El importante incremento, especialmente en los últimos años de nuevo alumnado, ha generado una mayor complejidad en los centros educativos.

Así, la escuela ha tenido que afrontar un auténtico reto para conseguir ser realmente un agente inclusivo y socializador para un alumnado de procedencias muy variadas y un espacio desde el que se fomente el respeto y la convivencia. La convivencia entre culturas debe ser el primer reto de la acción educativa en los centros. Se debe conseguir transformar una sociedad multicultural en intercultural, donde no sólo se ocupe el mismo lugar, sino donde exista relación y convivencia.

La dificultad surge a la hora de introducirlo en el sistema educativo por medio del currículo. Esto no quiere decir crear nuevas asignaturas, actividades extraescolares o complementarias donde se hable de integración, multiculturalismo, sino que se debe reconfigurar y reconstruir una nueva realidad social basada en principios aceptados por todos los ciudadanos, sujetos de derechos y deberes.

La acción intercultural en los centros educativos debe ser global, no se debe limitar a la realización de programaciones, sino que se debe insertar en una estructura práctica por un profesorado poco receptivo ante la interculturalidad; por lo tanto, para la consecución de dichos objetivos, parece fundamental la implementación de un plan en la escuela que fomente la educación intercultural. En España, una de las consecuencias de la inserción de este plan en algunos centros fue la creación del aula de acogida. En esta aula de acogida, se atiende al alumnado que no domina el idioma para potenciar sus competencias lingüísticas hasta que tiene un nivel suficiente de comprensión y comunicación en castellano. Sin embargo, para facilitar su progresiva socialización, durante las clases de las asignaturas más instrumentales como Educación física, Música y Educación plástica, el alumnado se integra al grupo ordinario correspondiente. Así, la Educación física se convierte aún más en una herramienta de primer orden para facilitar la inclusión del alumnado inmigrante y el desarrollo de la educación intercultural (Departament d'educació, 2009).

La educación física contribuye especialmente al desarrollo de la educación intercultural mediante dos competencias recogidas en su currículum: *la competencia comunicativa*, centrada en la experimentación del cuerpo y el movimiento como instrumento de expresión y comunicación, y *la competencia social y ciudadana*, en la que se trabaja la adquisición de valores como el respeto, la aceptación y la cooperación por medio de las relaciones interpersonales, el aprendizaje

de reglas para el funcionamiento colectivo, el respeto hacia las diferencias y, en definitiva, el aprender a convivir.

Como señala Medina (2002), el deporte facilita la integración y convierte a “los de afuera” en “los de adentro”, al menos simbólicamente, lo que refuerza el deporte como un instrumento de integración y elemento de interculturalidad.

Varias investigaciones han reportado que la participación de los jóvenes en el deporte promueve aspectos positivos, tales como desarrollo de habilidades físicas, sociales, intelectuales o el sentimiento de pertenencia al grupo (Castillo, Balaguer & Duda, 2007).

Sin embargo, otros estudios indican que no todos los jóvenes que participan en el deporte reciben experiencias positivas, lo que genera que muchos de ellos abandonen su participación deportiva (Eccles, Barber, Stone & Hunt, 2003; Whitehead & Corbin, 1997). El deporte en sí no produce ni bienestar ni malestar, sino que es la forma en la que los jóvenes viven esa experiencia deportiva, la que ofrecerá o no beneficios. Precisamente, el contexto social y más concretamente los entrenadores deportivos y los profesores de educación física, influyen en la forma en la que los jóvenes deportistas viven la experiencia deportiva y a que ésta se perciba como positiva (favoreciendo el bienestar) o como negativa (promoviendo el malestar) y el abandono deportivo (Balaguer, Castillo, Ródenas, Fabra & Duda, 2015). En esta línea, la investigación de Capllonch, Godall y Lleixà (2007) muestra cómo el profesor debe incidir expresamente en este sentido si realmente quiere contribuir al enriquecimiento cultural y a la cohesión social en las aulas. El profesorado de Educación física, al igual que el del resto de áreas curriculares, debería, en primer lugar, conocer e identificarse con la realidad que representa el hecho multicultural, y a continuación plantearse, en su caso, qué es lo que se puede hacer desde esta área para potenciar y beneficiar la creación de un centro multicultural. Para ello,

será determinante cómo se interpreta la educación física y el fenómeno intercultural.

Lleixà (2002) estructura los contenidos en tres ejes: los juegos, las danzas y la expresión corporal, y el deporte. Proponer actividades de danzas, juegos, incluso deportes, de otras culturas ayuda a conocer mejor las mismas, así como sus valores, la forma de vivir, entre otros; lo que favorecerá el conocimiento y acercamiento entre las culturas. Sin embargo, el uso de la competitividad puede dificultar la superación de dichas barreras, pero si ésta se combina con otros elementos, como el juego participativo e interactivo se pueden fomentar valores y superar estereotipos exclusivos. Por ejemplo, Estados Unidos es un país en el que conviven diferentes culturas minoritarias desde hace mucho tiempo y a mayor escala; por ello, es un referente importante en el que se encuentran formas de conseguir que la educación física sea vista como una disciplina que puede transformar situaciones de discriminación y marginalidad (Lleixà, 2002). Sin duda, el hecho de que el desconocimiento del idioma no sea una barrera tan relevante como en otras áreas, facilita la tarea del profesorado. No obstante, se debe tener en cuenta que el lenguaje corporal también tiene códigos culturales muy potentes que pueden llevar a la confusión, generar malentendidos, o incluso suscitar situaciones de intimidación, por ejemplo, invadir el espacio personal de la otra persona.

Por otra parte, su carácter vivencial y lúdico hace que una buena parte del alumnado muestre un alto grado de motivación y sea un espacio idóneo para la educación en valores. A pesar de eso, los alumnos que no se sienten hábiles motrizmente pueden experimentar situaciones comprometidas y de fracaso que no le ayuden a su inclusión en el grupo ni a reforzar su autoestima (Soler, 2002 y 2004).

Otra de las razones para considerar la educación física como una herramienta de integración social es la gran cantidad de actividades

universales que se llevan a cabo en todo el mundo, como pueden ser juegos, deportes, ejercicios, danzas, etc. El introducir juegos y danzas del mundo en las clases de educación física ha generado un amplio repertorio de publicaciones en las que se pueden encontrar fichas y recursos para llevarlos a cabo (Agudo et al., 2002; Janot & Arribas, 2002). Estos juegos y danzas pueden facilitar la inclusión del alumnado y el respeto hacia la diversidad. Mediante estas actividades, los niños migrantes pueden sentirse integrados al ver como sus compañeros valoran elementos de sus culturas, así como simultáneamente, el resto del alumnado puede perder el miedo a lo “desconocido”.

En los últimos años, el equipo de investigación del Centre d'Estudis Olímpics de la Universitat Autònoma de Barcelona ha realizado, varios estudios sobre el multiculturalismo en las políticas deportivas locales, los resultados señalaron que las mujeres migrantes son el colectivo menos atendido en las políticas deportivas públicas (Kennet, Sagarzazu & Cerezuela, 2007). En este contexto, se considera necesario conocer las prácticas deportivas que lleva a cabo la nueva población, cuáles son sus hábitos deportivos, en qué se parecen y en qué son diferentes respecto de la población general, en qué espacios y de qué modo practican deporte.

La gran diversidad de procedencias de la nueva ciudadanía hace que el repertorio de deportes y actividades físicas que han llegado al territorio con la población inmigrante sea muy amplio y variado, así como deportes que hasta hace poco eran muy minoritarios, pero han experimentado un importante crecimiento en cuanto al número de participantes. Son ejemplo de ello la expansión del béisbol, especialmente practicado por jóvenes sudamericanos, o el *cricket* muy extendido entre la población pakistaní. Todas estas prácticas se añaden a las actividades tradicionales y a los deportes más extendidos. Por lo tanto, se trata de plantear actividades que tengan en cuenta las necesidades de las mujeres y los aspectos de salud, relación social y ocio sean abordados desde sus expectativas y las circunstancias en que se encuentran.

En definitiva, conocer las formas de ver y vivir el deporte de la nueva ciudadanía, recoger sus intereses y necesidades teniendo en cuenta su gran diversidad, darles cabida en el sistema deportivo local sumando propuestas y entidades, y gestionar el espacio público para el uso deportivo son aspectos que, sin duda, deben abordar las administraciones locales. Para ello, el profesor debe ser consciente de la diversidad cultural de su clase, e intentar ver esa diversidad como algo enriquecedor, no como un obstáculo o una fuente de conflicto que impida el buen desarrollo de su tarea. El profesorado debe fomentar una interacción que conlleve a la aceptación de los valores positivos que pueden aportar todas las culturas.

Metodología

La muestra del estudio responde a un muestreo no probabilístico de tipo accidental o casual (Latorre, Del Rincón & Arnal, 2009). Los sujetos de la muestra pertenecen a cuatro centros escolares de Monterrey (México), siendo un total de 452 sujetos con edades comprendidas entre los 9 y 15 años, con una media de 13.17 (DT = 1.29), pertenecientes a primaria y secundaria. Respecto a la procedencia del alumnado, 362 sujetos (80%) son mexicanos (no migrantes) y 90 sujetos (20%) son migrantes. De estos 90 no mexicanos, se tiene que 62 sujetos son de padre o madre mexicanos y los otros 28 son de padres extranjeros. En cuanto a la distribución en función del sexo, 212 (46.90 %) son niños y 240 (53.10 %) niñas.

Por lo tanto, los tres objetivos de la presente investigación fueron los siguientes.

1. Analizar el porcentaje de la distribución del alumnado en cuatro centros educativos.
2. Conocer la opinión del alumnado sobre la materia de Educación física, y la capacidad de integración de los migrantes por medio de ella.
3. Analizar la existencia de diferencias significativas en las valoraciones realizadas en función del sexo, curso y procedencia (no migrantes *vs.* migrantes) de los sujetos de la muestra.

Se ha utilizado una metodología de tipo cuantitativo que responde a un estudio no experimental de carácter transversal donde se combinan los estudios de tipo descriptivo y los de relación, lo que ha permitido obtener la información que se pretendía de los sujetos de la muestra.

Instrumento

Los datos han sido obtenidos por medio de un cuestionario, resultado de la adaptación del Cuestionario de Actitudes Multiculturales Exteriorizadas en Educación Física de Gil y Pastor (2003). Dicho instrumento, en su versión original constaba de 19 ítems, una vez adaptado al contexto, tras su análisis por el equipo de investigación, se ha convertido en un instrumento de 17 cuestiones que responden a una escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta, que oscila desde “totalmente en desacuerdo” (1) hasta el “totalmente de acuerdo” (5), con una respuesta central denominada “indiferente”. Para las personas que no eran de habla castellana, se usaron cuestionarios traducidos al inglés. Además de estas cuestiones, se han considerado otras preguntas para obtener datos sociodemográficos de la muestra.

Resultados

Objetivo 1: Analizar el porcentaje de la distribución del alumnado en cuatro centros educativos

En primer lugar, se ha realizado un análisis de frecuencias y porcentajes con los datos sociodemográficos en el que se resalta el país de procedencia de los padres (véase tabla 2). Se aprecia que la mayoría son originarios del país; es decir, son mexicanos, un total de 786 padres, seguido por chinos, estadounidenses, coreanos, franceses, españoles y argentinos. La muestra estuvo compuesta por alumnos de siete nacionalidades distintas, siendo 86.9% mexicanos y 12.5% foráneos.

Tabla 7.2

Distribución de la muestra según país de procedencia.

País	Frecuencia	Porcentaje (%)
México	786	86.95
China	40	4.43
Estados Unidos	34	3.76
Corea	19	2.10
Francia	14	1.55
España	8	0.88
Argentina	3	0.33
Total	904	100

Fuente propia.

Objetivo 2: Conocer la opinión del alumnado sobre la materia de Educación física, y la capacidad de integración de los migrantes a través de ella

Para analizar las respuestas del cuestionario desde esta perspectiva, se ha calculado los estadísticos descriptivos (véase Tabla 7.3).

La pregunta 2 “Me gusta la asignatura de EF” ha sido la segunda más valorada ($M = 4.78$, $DT = 0.85$); seguida de la cuestión 13 “En las clases de EF, me cuesta menos trabajo relacionarme con mis compañeros que en otras materias” ($M = 4.65$, $DT = 1.85$).

Además, al observar los valores de las respuestas en las preguntas 4 “He tenido problemas de integración”, la pregunta 5 “La Educación física me ayuda a integrarme con los compañeros” y la pregunta 13 “En las clases de Educación física, me cuesta menos trabajo relacionarme con compañeros que en otras materias”, se puede afirmar que el alumnado de la muestra está bastante de acuerdo respecto a que en las clases de EF, se siente en igualdad de condiciones con el resto de escolares, además de fomentar la buena relación interpersonal con los mismos compañeros y profesores.

La variable menos valorada es la 9 “He tenido problemas discriminatorios en las áreas distintas a EF” ($M = 1.20$); quedando de manifiesto que los estudiantes se muestran en desacuerdo con esta afirmación, por lo que no se han presentado estos comportamientos no deseados.

Tabla 7.3

Cuestionario de Actitudes Multiculturales Exteriorizadas en Educación Física de (Gil & Pastor, 2003).

Preguntas	Totales		Mexicanos		Migrantes	
	M	DT	M	DT	M	DT
Me siento a gusto en el colegio.	4.60	0.70	4.50	0.72	4.65	0.65
Me gusta la asignatura de EF.	4.78	0.85	4.68	0.98	4.88	0.45
La opinión que tengo de la EF ha mejorado con respecto al principio.	3.19	0.74	3.15	1.62	3.62	1.18
He tenido problemas de integración.	2.30	1.60	1.85	1.32	2.85	1.32
La EF me ayuda a integrarme con los compañeros.	4.55	1.29	4.45	1.08	4.56	1.89
He tenido problemas discriminatorios en clases de EF.	1.98	1.61	2.10	0.98	1.98	1.15
He tenido problemas de desigualdad en clases de EF.	1.54	1.20	1.42	0.80	1.72	1.38
Si has tenido problemas discriminatorios en otras materias, éstos se han solventado a lo largo de las clases.	3.52	1.41	3.32	1.12	3.72	1.48
He tenido problemas discriminatorios en las otras materias.	1.20	1.68	1.10	1.26	1.40	1.52
He tenido problemas de desigualdad en las otras materias.	1.65	1.32	1.47	1.32	1.45	1.79
En caso de tener problemas en las otras materias, éstos han ido desapareciendo con el paso de las clases.	3.41	1.36	3.21	1.16	3.51	1.58
Me he sentido más discriminado en las otras materias que en EF.	2.31	1.67	2.24	1.56	2.37	1.32
En las clases de EF, me cuesta menos trabajo relacionarme con compañeros que en otras materias.	4.65	1.85	4.58	0.98	4.75	0.45
Las clases de EF me ayuda a aprender más el idioma español que las de las otras áreas.	2.40	1.32	1.92	1.70	2.60	0.78
En el área de EF, me es más fácil realizar las actividades.	4.55	1.56	4.46	1.39	4.81	1.79
En las clases de EF, me siento en igualdad de condiciones con respecto a mis compañeros.	4.52	1.21	4.32	1.67	4.58	1.17
En las clases de las otras materias, me siento en igualdad de condiciones con respecto a mis compañeros.	4.17	0.81	4.23	1.21	4.12	0.29

Nota: Rango = 1-5, M = Media, DT = Desviación típica.

Fuente propia.

Objetivo 3: Analizar la existencia de diferencias significativas en las valoraciones realizadas en función del sexo, curso y procedencia (no migrantes vs. migrantes) de los sujetos de la muestra

A continuación, se realizan distintas pruebas de diferencias de medias. En la primera de ellas, se estudia la comparación en las puntuaciones obtenidas en función del sexo (hombres vs. mujeres), mediante una prueba de diferencias. En esta ocasión, sólo existen diferencias significativas en el plano estadístico ($p < 0.05$) en una de las variables (núm. 1).

En la pregunta 1 “Me siento a gusto en el colegio” hay significatividad en las puntuaciones ($p = 0.032$), así que, al comparar las medias de cada uno de los grupos, se aprecia que las diferencias son a favor de las niñas, $M = 4.66$, frente a los 4.55 de la media de los niños.

En relación con los problemas de desigualdad, en la pregunta 7 ($M = 1.54$) y en la número 10 ($M = 1.65$), lo que denota escasa existencia de problemas de desigualdad tanto en el resto de las materias como en las clases de EF.

Análisis de la varianza y pruebas de diferencia de medias

Diferencia de género

Enseguida, se estudia la comparación en las puntuaciones obtenidas en función del sexo (hombres vs. mujeres), por medio de una prueba de diferencias de medias al tener la variable sexo en sólo dos preguntas. En esta ocasión, sólo existen diferencias significativas en el ámbito estadístico ($p < 0.05$) en una de las variables (núm. 1). En la pregunta 1, hay significatividad en las puntuaciones ($p = 0.028$), así que, al comparar las medias de cada uno de los grupos, se aprecia que las diferencias son a favor de las niñas, $M = 4.66$, frente a los 4.55 de la media de los niños.

Diferencia de procedencia

Respecto a la procedencia de las familias (mexicanas *vs.* migrantes) y las valoraciones de cada una de las cuestiones del instrumento, hay diferencias significativas en la prueba de diferencias de medias en las preguntas 3 “La opinión que tengo del área de EF ha mejorado con respecto al principio” ($p = 0.036$), en la número 6 “He tenido problemas discriminatorios en las clases de EF” ($p = 0.023$), en la número 13 “En la clase de EF, me cuesta menos trabajo relacionarme con mis compañeros/as que en otras áreas” ($p = 0.018$), y en la número 15 “En el área de EF, me es más fácil realizar las actividades” ($p = 0.012$).

Tras realizar la comparación de medias en aquellas variables en donde se ha encontrado diferencias significativas, se comprueba cómo las mayores puntuaciones medias se dan en el grupo de los inmigrantes en todos los casos (véase Tabla 7.3).

Discusión

La educación física, como tema indispensable de los programas educativos, es un eslabón importante para integrar diversas acciones que ayuden a capacitar a las personas para que puedan cumplir con éxito ciertos requerimientos de la sociedad. Por ello, es importante que sea observada durante la formación de los estudiantes.

Los rápidos cambios en la sociedad obligan a la humanidad a prepararse para la vida que cambia constantemente. En este sentido, la EF tiene una gran trascendencia, porque desde un perfil práctico, contribuye al desarrollo de las personas tanto desde el punto de vista físico como psicológico. Asimismo, debe entenderse que la EF tiene como objetivo contribuir a la mejora de los niños y jóvenes por medio de las actividades deportivas y entrenamientos, aportando significativamente a su formación y educación, y, de este modo, lograr de

que sean capaces de conducirse de una manera activa y consciente al servicio de la construcción de la sociedad (Colectivo de Autores, 1979).

En cuanto a los resultados de otras investigaciones que han abordado el objeto de esta investigación, se han observado evidencias similares a las expuestas aquí (Moreno & Hellín, 2007, Sanmartín & Doménech, 2006, Ruiz-Valdivia, Barajas, Sánchez & Zagalaz, 2012), coincidiendo en que la asignatura de EF le gusta bastante al alumnado. Cuando las personas piensan en su infancia, en su tiempo en la escuela, es inevitable que se piense inmediatamente en la asignatura de educación física, esa hora era un tiempo donde se aprendía con el movimiento, con el deporte, eran momentos de alegría, de correr y correr hasta que ya no se podía más. Donde todo ocurría en el gimnasio o en el patio de la escuela, lejos del aula con sillas y escritorios. Asimismo, este trabajo concuerda con otras investigaciones (Zagalaz, Pantoja, Martínez & Granados, 2008; Zagalaz, Martínez, Pantoja & Rodríguez, 2009, Ruiz-Valdivia, Barajas, Sánchez & Zagalaz, 2012) donde se relaciona los beneficios de la EF con la integración de los alumnos, debido a las metodologías activas y cooperativas. Y es que la asignatura surge como un proceso pedagógico que responde a los intereses de la sociedad, lo que se proyecta en la intención formativa y desarrolladora en la que se lleva a cabo, dirigida al mejoramiento del desarrollo físico e integral de la persona; por ende, proporcionará el alcance de un adecuado nivel de condición física; ofrecerá conocimientos específicos sobre los contenidos que abarca y ejercerá una influencia considerable en la formación de valores en los estudiantes (Colectivos de Autores, 1979, Escartí, Pascual & Gutiérrez, 2005). A diferencia de otras asignaturas más estructuradas como las matemáticas, el lenguaje corporal, el lenguaje y ciencias, en la EF prevalece el desarrollo de la esencia del ser humano. La demanda por el deporte y el deseo de autoexploración reflejan nuevas emociones en el alumno; por ejemplo, el trabajo en equipo, experimentar el fracaso, la victoria, la frustración, la alegría, la superación personal, el éxito y otros

sentimientos y, sobre todo, la necesidad del ser humano de divertirse (componente lúdico “los juegos”).

Gil y Pastor (2003) y Olmos, Garrido, Pardo y García-Arjona (2012) afirman que el alumnado migrante tiene problemas de adaptación y de integración, es imposible pensar que no los tenga, y que con el paso del tiempo y de los años escolares, estos problemas se van solventando, en este estudio la media de tiempo que llevaban en la ciudad era de 4.5 años, siendo éste uno de los datos que permiten afirmar, con cierta prudencia, que el área de EF es beneficiosa para una integración más rápida, al poder romper, muchas veces, con las rutinas establecidas o estereotipos creados por la sociedad.

En función de los resultados analizados en este estudio, se puede afirmar que el alumnado se siente bien en los colegios donde se ha realizado este estudio, que le gusta la asignatura de EF y en las clases de esta materia existen menos problemas discriminatorios que en las de las demás. Las niñas están más a gusto en el colegio. El alumnado inmigrante, con respecto a los mexicanos, ha mejorado, en mayor medida, la opinión que tenía inicialmente del área de EF, han tenido más problemas discriminatorios que los no inmigrantes en las clases de EF, les cuesta menos trabajo relacionarse con sus compañeros.

Todos estos datos son de suma importancia, ya que el hecho de ver la materia de EF como una manera de integrarse y acercarse a los alumnos a la actividad física y el deporte, ayudará también a prevenir la obesidad y los problemas de salud en general como las enfermedades crónicas (Añabón-Munoz, Ponce, Rodríguez & Pérez-Stable, 2010, Brewer & Kimbro, 2014). En otras palabras, la educación física así como la actividad física proporciona al alumno los conocimientos necesarios para que pueda ver al ejercicio físico como un hábito de vida que ayuda al desarrollo personal, garantiza una mayor calidad de vida en todos los

aspectos y mejora la salud (Abarca, Murillo, Julián, Zaragoza & Generelo, 2015).

Conclusiones

En este artículo, se hace referencia a múltiples estudios y experiencias que muestran cómo se está realizando este trabajo en otras partes del mundo. En todos ellos, se constata la importancia de dos principios básicos a tener en cuenta en la planificación: la participación y la transversalidad. Como profesionales de la educación física, y en vista de la masiva llegada de migrantes al país, hay que ser conscientes de que los problemas derivados del multiculturalismo van a estar presentes en las clases.

Sobre las estrategias de atención a la diversidad cultural y las finalidades integradoras se pueden utilizar diferentes estrategias metodológicas: juegos cooperativos, juegos del mundo (que los alumnos aporten juegos de sus lugares de origen), dinámicas de grupo (debates, representaciones de la vida cotidiana, dramatización, role-play, etc.), yincanas interculturales, la participación de este alumnado en los juegos escolares y la no utilización de la competición-ganar como fin único.

Así pues, se debe educar al niño de tal forma que entienda las diferencias culturales, para conseguirlo, se puede considerar la educación física como una herramienta de gran utilidad, ya que por medio de ella se fomenta la interacción intercultural, facilitando así la integración de aquellos alumnos pertenecientes a culturas minoritarias. Así es, aquí se aboga por proponer actividades de danzas, juegos e incluso deportes de otras culturas para acercarlas a los alumnos ajenos a dichas culturas. Por lo tanto, la educación física lleva a la conexión y la interacción con otras personas, permitiendo incrementar la inclusión social.

En futuros trabajos, sería adecuado contrastar las evidencias halladas con las obtenidas en centros educativos de contextos diferentes al aquí presentado o poder realizar estudios longitudinales para recoger información en distintos momentos de la vida escolar.

Referencias

- Abarca-Sos, A., Murillo, B. M., Julián Clemente, J. A., Zaragoza, J., & Generelo, E. (2015). La educación física: ¿una oportunidad para la promoción de la actividad física? Retos: nuevas perspectivas de educación física. *Deporte y Recreación*, 28, 155-159.
- Afable-Munsuz, A., Ponce, N. A., Rodriguez, M., & Perez-Stable, E. J. (2010). Immigrant generation and physical activity among Mexican, Chinese & Filipino adults in the US. *Social Science & Medicine*, 70(12), 1997-2005.
- Agudo, D., Mínguez, R., Rojas, C., Ruiz, M., Salvador, R., & Tomás, J. (2002). *Juegos de todas las culturas: juegos, danzas, música... desde una perspectiva intercultural*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Balaguer, I., Castillo, I., Ródenas, L., Fabra, P., & Duda, J. L. (2015). Los entrenadores como promotores de la cohesión del equipo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 233-242.
- Brewer, M., & Kimbro, R. T. (2014). Neighborhood context and immigrant children's physical activity. *Social Science & Medicine*, 116, 1-9.
- Capllonch Bujosa, M., Godall, T., & Lleixà Arribas, T. (2007). El professorat d'educació Física a l'escola multicultural. Percepcions del context i necessitats de formació. *Temps d'Educació*, 2007, 61-74.

- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2007). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9 (12).
- Cobo, S. (2008). ¿Cómo entender la movilidad ocupacional de los migrantes de retorno? Una propuesta de marco explicativo para el caso mexicano. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 23(1), 159-177.
- Colectivo de Autores (1979). *Teoría y metodología de la enseñanza de la educación física*. Editorial Pueblo y Educación.
- Departament d'Educació, D. (2009). *Currículum. Educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Eccles, J., Barber, B., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889.
- Escartí, A., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Gil, P., & Pastor, J. C. (2003). Actitudes multiculturales exteriorizadas en educación física. *Revista Complutense de Educación*, 14(1), 133-158.
- Heinemann, K. (2002). Deporte para inmigrantes: ¿instrumento de integración? *Apunts. Educación Física y Deportes*, 2(68), 24-35.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2011). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2009: panorama sociodemográfico de México: principales resultados 2011*. México: Inegi/Conapo.
- Janot, J., & Arribas, T. (2002). *Juegos multiculturales: 225 juegos tradicionales para un mundo global*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Kennett, C., Sagarzazu Olaizola, I., & Cerezuela, B. (2007). *El multiculturalisme en les polítiques esportives: anàlisi de l'adequació*

de les polítiques locals a Catalunya a les actuacions promogudes per la Unió Europea.

- Latorre, C. B., Del Rincón, B. V., & Arnal, G. C. (2009). *Población y muestra*. Cataluña: España.
- León, B. (2005). La contribución demográfica de la inmigración: el caso de España. *Política y Cultura*, 23, 121-143.
- Lleixà, T. (2002). Deporte y educación intercultural. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 7, 21-29.
- Martínez, A., & Ortega, F. (2011). Actitudes y percepciones del alumnado de magisterio en la especialidad de educación primaria ante los procesos migratorios. *Aula Abierta*, 39(2), 91-102.
- Medina, F. (2002). Deporte, inmigración e interculturalidad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 2(68), 18-23.
- Moreno, J. A., & Hellín, M. (2007). El interés del alumnado de educación secundaria obligatoria hacia la educación física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-20.
- Olmos, J., Garrido, Á., Pardo, R., & García-Arjona, N. (2012). Deporte e integración. Variables que intervienen en el contacto cultural de los jóvenes inmigrados en España. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 233-242.
- Ramírez, F. (2003). Educación: una respuesta a las sociedades multiculturales del siglo xxi. Congreso internacional virtual *La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo xxi*. Madrid, 2003.
- Ruiz-Valdivia, M., Barajas, D., Sánchez, M., & Zagalaz, J. C. (2012). Análisis de la integración del alumnado inmigrante a través de las clases de Educación Física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 108, 26-34.

- Sanmartín, M., & Doménech, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la educación física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 6(24), 212-228.
- Soler, S. (2002). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Institut Català de Cooperació Iberoamericana.
- _____ (2004). Formación de profesionales de educación física y deporte. El tratamiento de la diversidad cultural. En *Actividad física y deporte en las sociedades multiculturales. ¿Inclusión o segregación?*, 111-134.
- Whitehead, J., & Corbin, C. B. (1997). Self-esteem in children and youth: the role of sport and physical education. En K. R. Fox (ed.), *The physical self: From motivation to well-being*, 175-203. Human Kinetics.
- Zagalaz, M. L., Pantoja, A., Martínez, E., & Granados, S. (2008). La educación física escolar desde el punto de vista del alumnado de educación primaria y del estudiante de magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 347-369.
- Zagalaz, M. L., Martínez, E. J., Pantoja, A., & Rodríguez, I. (2009). *Valoración de la educación física escolar por el alumnado de educación primaria (estudio en la provincia de Jaén)*. En Premios Nacionales de Investigación Educativa y Tesis Doctorales 2007. Ministerio de Educación. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Colección Investigación, 184, 239286. Madrid: Catálogo de Publicaciones del Ministerio de Educación.