



Artículo 1. Pedagogía y sexualidad.

Artículo 2. El acoso y hostigamiento sexual desde la percepción de las alumnas de nuevo ingreso en la Facultad de Pedagogía, región Poza Rica-Tuxpan.

Artículo 3. Factores escolares, personales y sociales que inciden en el desempeño académico de los estudiantes universitarios.

Artículo 4. La importancia de la filosofía para niños en contexto de pandemia.

Artículo 5. Impacto de las dinámicas de comunicación y colaboración en los alumnos normalistas de la ByCENES de primer y último semestre en la educación a distancia

Artículo 6. Formación docente y apredizaje



Revista
RELEP
Educación y Pedagogía
en Latinoamérica

VOL. 3, NÚM. 1, ENERO – ABRIL 2021

Revista RELEP Educación y Pedagogía en Latinoamérica
Vol. 3 Núm. 2, Mayo – Agosto 2021
ISSN: 2594-2913
Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-091712390600-01
© Invepy y Asociados S.C., (2021) © 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 Guadalupe González

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
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.

<https://iquatroeditores.com/revista/index.php/relep/index>

latindex



REDIB | Red Iberoamericana
de Innovación y Conocimiento Científico

Índice

Artículo 1. Pedagogía y sexualidad.	6
Artículo 2. El acoso y hostigamiento sexual desde la percepción de las alumnas de nuevo ingreso en la Facultad de Pedagogía, región Poza Rica-Tuxpan.	25
Artículo 3. Factores escolares, personales y sociales que inciden en el desempeño académico de los estudiantes universitarios.	41
Artículo 4. La importancia de la filosofía para niños en contexto de pandemia.	63
Artículo 5. Impacto de las dinámicas de comunicación y colaboración en los alumnos normalistas de la ByCENES de primer y último semestre en la educación a distancia.	84
Artículo 6. Formación docente y apredizaje.	99

Artículo 1. Pedagogía y sexualidad.

Pedagogy and sexuality.

AUTORES

Margarita Elena Tapia Fonllem

Angélica de Guadalupe Terrazad Domínguez

Resumen

En este trabajo se da cuenta de la producción de conocimiento sobre la sexualidad surgida de las tesis de estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, de 1992 a 2018. El objetivo es conocer qué se ha investigado sobre la sexualidad, considerando temas, niveles educativos, propuestas pedagógicas y temas emergentes. Se busca, también, hacer una propuesta para la actualización de programas de sexualidad y mejorar la asesoría al estudiantado en sus investigaciones sobre el tema. Con el uso de metodología cualitativa, exploratoria y de análisis documental, se encontraron 154 tesis en las

que se estudia mayoritariamente el nivel educativo de secundaria, siendo la educación sexual el tema más analizado.

Palabras clave

Pedagogía, sexualidad, género, derechos humanos, producción de conocimiento

Abstract

This paper contains accounts of knowledge production based on sexuality arising from pedagogy students' theses studying in the National Pedagogical University (Universidad Pedagógica Nacional-UPN), Ajusco Unit between

1992 to 2018. The objective is to become aware of what has been investigated on sexuality, considering topics such as educational levels, pedagogic proposals, and emerging issues. We also seek to make a proposal to update programs on sexuality and improve student counseling during their investigations on this subject. With the use of qualitative, exploratory and document analysis methodologies, 154 theses were found in which, the majority investigated middle school levels, focusing on sex education as the most analyzed. has been researched on sexuality, considering topics, educational

Keywords

Pedagogy, sexuality, gender, human rights, knowledge production, sex education

Introducción

A lo largo de los años, se ha impartido el tema de sexualidad como materia optativa en la carrera de Pedagogía y en los seminarios de la Especialidad en Educación integral de la sexualidad, en la UPN, Unidad Ajusco.

En la trayectoria profesional de los docentes, se ha constatado que uno de los principales problemas de la educación en México es la escasa formación sobre sexualidad tanto en estudiantes como en docentes en todos los niveles educativos (Arango & Corona, 2010). Si bien la educación sexual está presente en la educación básica (Noriega, 2017), es insuficiente (Tapia, 2018), mientras que en el nivel medio superior es nula (Rojas, De Castro, Villalobos & Allen-Leigh, 2017) y en la educación universitaria prácticamente no existe (Flores & Rosales, 2009), salvo por las materias optativas o por algunos programas específicos en nivel posgrado. Otro problema es el predominio de un enfoque biologicista en la enseñanza de la sexualidad (Rosales & Salinas, 2017).

La población mexicana enfrenta diversas problemáticas que se consideran ligadas a la falta de educación sexual como embarazos tempranos, varios tipos de violencia sexual, enfermedades de transmisión sexual, entre otros.

Ante tal limitación, suele incluirse, en la práctica docente, un enfoque integral de la sexualidad que contempla la perspectiva de género, los derechos humanos y el reconocimiento de la diversidad sexual. Este enfoque permite promover una enseñanza donde la sexualidad sea comprendida como parte de la vida de las personas desde una visión amplia, que además de lo biológico incluya aspectos sociales y culturales: las dimensiones del erotismo, del placer y de la diversidad sexoafectiva.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), la sexualidad humana es:

Un aspecto del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vive y se expresa a través de pensamiento, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales (OMS, 2018).

Es importante señalar que, en el nuevo plan de educación promovido por el gobierno mexicano (SEP, 2020), se abordan temas de perspectiva de género y se trata el tema del placer en la sexualidad. Sin embargo, este cambio es tan reciente que, se considera, habrá que esperar para poder evaluar sus resultados.

Ante este panorama, se realiza la investigación acerca de la producción de conocimiento sobre sexualidad surgida de las tesis de estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, de 1992 a 2018, cuyos objetivos son: 1) conocer qué se ha investigado sobre la sexualidad, considerando temas, niveles educativos, propuestas pedagógicas y temas emergentes y 2) hacer una propuesta para la actualización de programas de sexualidad y mejorar la asesoría al estudiantado en sus investigaciones sobre el tema.

Revisión de la literatura

La educación sexual en las escuelas mexicanas

Si bien en 1933 se intentó incluir la educación sexual en las escuelas públicas del nivel básico, esto no fue posible debido al rechazo de organizaciones de padres de familia, de la prensa conservadora y los profesores descontentos. Fue hasta la década de los setenta que se incluyeron temas sobre planificación familiar en los programas educativos de secundaria, buscando incidir en la disminución de la explosión demográfica en México (Calixto, 2008).

Noriega (2017) señala que la educación sexual en México apareció en los planes y programas de educación básica en 1974, con temas como pubertad y reproducción humana en quinto año de primaria y en secundaria con temas como prevención del embarazo y las infecciones de transmisión sexual. Esto provocó rechazo por parte de los padres de familia, aunque sin lograr frenar las políticas.

Para Rodríguez (2018), la inclusión de educación sexual en los programas de educación básica de México, desde 1974, fue pionera en América Latina. Sin embargo, este evento nuevamente provocó el rechazo de los padres de familia y la eventual quema de los libros de texto gratuito. En ese mismo año, se introdujeron temas de educación sexual en el programa de biología y ciencias naturales en los tres años de educación secundaria. A

pesar de esto, el alcance fue limitado, pues sólo se presentaban generalidades de anatomía y fisiología de ambos sexos, se hacían recomendaciones de higiene en la adolescencia y se recalca la importancia de la planificación familiar.

En un estudio reciente realizado en México con el objetivo de conocer qué tipo de educación sexual han recibido los estudiantes en los diferentes niveles educativos se entrevistó a 3 824 adolescentes de entre 15 y 18 años, encontrando que la mayor cantidad de temas de educación sexual recibida fue en secundaria, siendo prevención de VIH/sida, uso del condón y prevención del embarazo. Los temas que se trataron de manera más escueta fueron las relaciones de pareja y el placer. El estudio concluye que en el nivel medio superior es nula la educación sexual integral (Rojas, De Castro, Villalobos & Allen-Leigh, 2017).

Problemas relacionados con la sexualidad

Muchos de los problemas relacionados con la sexualidad son alarmantes, como el embarazo temprano y no deseado, el sida, el abuso sexual, entre otros, y gran cantidad de ellos vinculados con la violencia (Caricote, 2008). La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) define la violencia como el uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, contra otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte.

En México, la ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia (DOF, 2007) identifica más de 13 tipos de violencia, entre los que cabe destacar:

La violencia sexual es cualquier conducta que degrada o daña al cuerpo y la sexualidad de la víctima y que, por tanto, atenta contra su libertad, integridad física y dignidad. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer al denigrarla como objeto.

La violencia feminicida es la forma extrema de violencia de género contra las mujeres, resultado de la violación de los derechos humanos, en los ámbitos público y privado, acompañado de actos misóginos que pueden conllevar impunidad social del Estado, que culmina en la muerte.

Los problemas relacionados con la falta de educación sexual que se presentan en los espacios escolares ameritan ser estudiados para construir propuestas preventivas y de atención desde las instituciones educativas.

Modelos y enfoques para entender la sexualidad

Uno de los modelos explicativos de la sexualidad es el de los holones (Rubio, 1994), muy conocido, porque es el que se utiliza para enseñar la sexualidad en los libros de texto gratuitos en México. Su autor es el doctor Eusebio Rubio, un profesional de la salud.

El modelo consiste en cuatro holones: 1) la reproductividad se basa en que la sexualidad es el resultado de la naturaleza en la reproducción, 2) el género se conforma por la aparición del sexo masculino y femenino, basado en la genética; de esta separación dada por los genes, se deriva lo que ahora se conoce como roles y estereotipos de género, que en muchas ocasiones resultan fatales por las limitantes que las sociedades presentan tanto para hombre como para mujeres, con el deber hacer y el deber ser, 3) el erotismo proviene de la mitología griega, relacionado con la pasión y la fertilidad, que más adelante incluye el enamoramiento. Reconoce la potencialidad de los seres humanos de experimentar el placer sexual, 4) el vínculo afectivo, relacionado con el amor, en una primera instancia de los padres y más adelante los contruidos para vivir en grupo.

Este modelo de los holones es insuficiente, pues no hace un planteamiento sociocultural que permita entender el desarrollo de la sexualidad de las personas.

El enfoque sociocultural

Un enfoque que se presenta para la educación integral de la sexualidad es el holístico, el cual parece ser el más adecuado para el estudio de la sexualidad. Se define de manera holística, porque incluye el desarrollo emocional y social. Hace referencia a un enfoque de la educación integral de la sexualidad que se basa en un marco de derechos, busca brindar a los jóvenes los conocimientos, las aptitudes, las actitudes y los valores que necesitan para determinar y gozar su sexualidad física y emocionalmente en el plano individual y en sus relaciones (Guttmacher, 2016).

Para Rosales (2011), este enfoque, que es sociológico, cultural y constructivista, es el más completo, porque considera varias aristas de la sexualidad, como los elementos biológicos, psicológicos, y socioculturales. Por lo anterior, la sexualidad se desarrolla en una amplia diversidad, que se enriquece de la cultura, el tiempo, la época, el contexto, la etnia, los valores, la religión y la política, entre tantos elementos que, a su vez, construyen las sexualidades en cada ser humano. Dicho enfoque percibe a la sexualidad como una construcción social o invento, que se expresa de manera particular en su dimensión histórica y temporal en cada sociedad. Además, esta perspectiva crítica de la sexualidad “normal” y “natural”, al analizar que la normalización implica las reglas sociales como el matrimonio, los roles y estereotipos de género, impone además las normas heterosexuales. Desde este enfoque, se analiza las tesis encontradas.

Metodología

La investigación es cualitativa y de análisis documental, pues se centró en la revisión de la base de datos de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero de la UPN para identificar los trabajos de tesis realizados por estudiantes de la licenciatura en Pedagogía en el periodo comprendido de 1992 a 2018. De acuerdo con Bisquerra (2004), se considera que la investigación cualitativa refleja, describe e interpreta la realidad educativa a fin de llegar a la com-

prensión o a la transformación de dicha realidad, a partir del significado atribuido por las personas.

El estudio es descriptivo y analítico, ya que se basa en el análisis de los temas de sexualidad abordados en las tesis, además de la identificación de los resultados o hallazgos y de las propuestas pedagógicas elaboradas en las mismas.

Además, es un estudio exploratorio, porque existen muy pocos trabajos (Tapia & Villaescusa, 2021, Terrazas, 2020) que analizan la producción de conocimiento que se hace en la Universidad Pedagógica Nacional en forma de tesis, siendo las autoras de este trabajo partícipes de los trabajos citados anteriormente.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), los estudios exploratorios sirven para acercarse a fenómenos poco conocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, indagar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras o sugerir afirmaciones y postulados.

Resultados

Se encontraron un total de 154 tesis elaboradas en la UPN Ajusco con el tema de sexualidad entre 1992 y 2018, de las cuales 92.5 fueron realizadas por estudiantes de la licenciatura en Pedagogía. La fracción se debe a que una tesis fue elaborada por dos estudiantes, una de la licenciatura en Pedagogía y otra de la licenciatura en Psicología, razón por la cual se contabiliza sólo la mitad para cada una de las carreras.

A continuación, se muestra, en la Tabla 1.1, la distribución de las 154 tesis en los programas educativos, tanto de licenciaturas como de especializaciones, maestrías y doctorados. En la Tabla 1.1, se encuentran también los niveles o segmentos de población que dichas tesis estudiaron.

Tabla 1.1

Concentrado de tesis de sexualidad en la UPN Ajusco de 1992 a 2018.

Población estudiada	Todos los programas pertenecen a la Unidad Ajusco													
	Licenciatura	Especialización	Maestría	Doctorado	Total									
	Pedagogía	Psicología	Indígena	Sociología		1	2	3	4	5	6	1	2	
Preescolar	21	3										1	25	
Primaria	9	3			1	1	1						1	16
Secundaria	46.5	22.5	1		1			1	3	1	2		78	
Media Superior	8	3		1								1	13	
Superior	4	3			1							1	1	10
Adultos	2	1	1	1		1					1		7	
Inclusiva	2	3											5	
Total	92.5	39.5	2	2	3	2	1	1	3	2	5	1	1	154

Nota: las especializaciones consideradas son 1) Especialización de Educación integral de la sexualidad (EEIS), 2) Especialización en Estudios de género, 3) Especialización en Sociología, 4) Especialización en la Enseñanza de la lengua y literatura, 5) Especialización en Orientación educativa, 5) Especialización en Sexología educativa. Las maestrías en desarrollo educativo y en Pedagogía y el doctorado en Educación.

Las tesis de sexualidad de la UPN Ajusco

Si se toma en cuenta que la sexualidad no es un tema que forme parte de los programas educativos, las 154 tesis elaboradas en el periodo analizado —26 años—, resulta un número significativo que por sí mismo muestra el interés del estudiantado en este ámbito del conocimiento.

El nivel educativo más estudiado es el de secundaria con un total de 78 trabajos, seguido de preescolar con 25, mientras que para primaria hay 16 investigaciones, 13 en el nivel medio superior y sólo 10 de educación superior.

En menor medida, se aborda el tema de la sexualidad de personas adultas con siete trabajos y sobre la educación inclusiva hay cinco investigaciones (véase Tabla 1.1).

Las carreras en las que mayor número de tesis sobre sexualidad se han producido son la licenciatura en Pedagogía con 92.5 trabajos y la licenciatura en Psicología Educativa que cuenta con 40.5 tesis (véase Tabla 1.1).

La contribución de los programas de posgrado de la UPN en la investigación y elaboración de propuestas educativas en los temas de sexualidad es de 19 tesis (véase Tabla 1.1), 12 de ellas elaboradas en especializaciones, seis en maestrías y una en doctorado. Lo que llama la atención es que se observa la incorporación de enfoques de análisis de género, derechos humanos y diversidad sexual, sobre todo en los últimos años. También desde esos programas se abordan temas considerados nuevos o emergentes en el escenario social y educativo, como el *sexting*, las actitudes negativas de docentes hacia la diversidad sexual, los significados de sexualidad y género, así como de orientación sexual en estudiantes universitarios.

Tesis sobre sexualidad de la licenciatura en Pedagogía de la UPN Ajusco

Sobre los temas de las tesis realizadas en la licenciatura en Pedagogía se presenta la Tabla 1.2.

Tabla 1.2

Los temas de las tesis elaboradas en la licenciatura en Pedagogía.

Temas	Nivel educativo	Total
Mitos y tabúes	Preescolar y secundaria	2
Identidad sexual	Preescolar	1
Educación sexual	Preescolar, primaria, secundaria, media superior, adultos e inclusiva	58
Abuso (sexual)	Preescolar	4
Guías didácticas	Primaria, secundaria, media superior, inclusiva	4
Medios de comunicación	Primaria, secundaria, media superior, universidad	8
Revisión curricular	Primaria, secundaria	3
Embarazo	Secundaria	1
Sida	Secundaria, universidad	2
Autoestima	Secundaria	0.5
Actitud ante la sexualidad	Secundaria, media superior	2
Derechos sexuales	Secundaria	1
Mujeres	Secundaria	1
Comunicación con el adolescente	Secundaria	1
Cine y sexualidad	Secundaria	1
Teorías de la sexualidad	Universidad	1
Violencia	Universidad	1
Género	Universidad	1
		92.5

El programa educativo que mayor número de tesis sobre sexualidad produjo de 1992 a 2018 fue la licenciatura en Pedagogía con 92 trabajos y uno se hizo en colaboración con una estudiante de Psicología. Esto muestra el gran interés de los estudiantes de dicha carrera por indagar acerca de los problemas relacionados con la sexualidad que se manifiestan en los espacios educativos.

En la Tabla 1.2, se puede constatar que la mayoría de las tesis está centrada en la educación sexual con 58 trabajos. El tema que se presenta, en segundo lugar, es la influencia de los medios de comunicación con relación a la sexualidad con ocho tesis, abordando aspectos como la influencia de la televisión e Internet en la niñez y juventud en temas de sexualidad, proporcionando, en muchas ocasiones, información poco científica.

Temas como identidad sexual, mitos y tabúes, sida, violencia, género, entre otros, que se muestran en la tabla 2 son tratados únicamente en uno o dos trabajos.

Respecto a las metodologías aplicadas, éstas son mayoritariamente cualitativas en la elaboración de las investigaciones, ya que sólo 20% de las tesis utiliza el método cuantitativo.

En la licenciatura en Pedagogía, como se puede apreciar en la Tabla 1.2, se revisa el tema del abuso sexual a menores con cuatro tesis. En su desarrollo, predomina la perspectiva de análisis de riesgo, definiendo conceptualmente el tipo de violencia que representa el abuso sexual, recopilando enfoques multidisciplinarios para identificarlo, haciendo propuestas educativas para docentes y padres de familia para buscar la prevención desde la casa y la escuela. Un ejemplo de este tipo de tesis es el trabajo de González (2010) que narra el caso de abuso sexual ocurrido en una escuela de educación inicial, así como las situaciones que los docentes enfrentan ante dicho problema.

Hay tesis que investigan el nivel primaria y se centran en propuestas formativas para padres de familia y docentes. En estas tesis, está presente el interés en desarrollar propuestas de formación en sexualidad a docentes y padres de familia, así como al estudiantado. Algunas analizan los contenidos de los libros de texto gratuitos y proponen cambios curriculares.

Las tesis que estudian la sexualidad relacionada con el segmento educativo de secundaria son las más numerosas (véase Tablas 1.1 y 1.2). Los temas que más se abordan son los de embarazo no deseado, maternidad y paternidad prematura, VIH/sida y otras enfermedades de transmisión sexual que conllevan, entre otras cosas, a la deserción escolar. Se observa que predomina el enfoque del riesgo, centrándose en la necesidad de alertar acerca de los peligros que pueden surgir al ejercer la sexualidad.

Otro tema que se estudia es el que se refiere a la comunicación que se da entre padres e hijos, docentes y estudiantes o mediante los medios de comunicación, como elemento importante para una enseñanza de la sexualidad. Se hacen propuestas pedagógicas en torno a las mejoras en la comunicación para contribuir a una buena educación sexual y a la conscientización y prevención de problemas relacionados con la misma.

Para la educación media superior, sólo hay cuatro trabajos, cuyos temas son educación sexual, guías didácticas, medios de comunicación, sida, mientras las tesis que analizan el nivel de educación superior son cinco, las cuales trabajan temas como teorías de la sexualidad, violencia y género.

Otro tema poco abordado es el de la educación de la sexualidad hacia personas con algún tipo de discapacidad. La problemática de la población con síndrome de Down se estudia en un par de trabajos.

A lo largo de 26 años, se observa que la producción de tesis sobre sexualidad es positiva en sí misma, a pesar de la falta de materias de educación sexual en los programas educativos de la UPN Ajusco y ante la falta de formación y actualización del profesorado de la institución en dicho tema, aún falta mucho por hacer. Por otra parte, permite suponer que los docentes que asesoran tesis, tesinas y propuestas pedagógicas sobre sexualidad,

atienden por sí mismos la formación que se requiere para acompañar los procesos de titulación del estudiantado.

Discusión

En el análisis de las tesis sobre sexualidad elaboradas en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, se encuentra que la mayoría de los trabajos trata el tema de la educación sexual en términos generales. El abordaje está relacionado con la población que se investiga o que se quiere atender. Éstas presentan propuestas pedagógicas, admitiendo, en las reflexiones, que se requiere tratar la sexualidad de una manera más amplia, en donde se observa que no sólo sean los padres de familia los que educan —dichos trabajos coinciden en que son los padres las figuras principales en este ámbito—, sino que se complemente con la escuela que debe adoptar un papel más activo en la materia.

Predominan los trabajos que presentan propuestas para realizar cursos o pláticas como una forma de enseñar a los diferentes actores de la educación. Los talleres, que son la modalidad de enseñanza más frecuente, varían en contenidos, tiempos y destinatarios; en su mayoría van dirigidos a padres, aunque también a docentes, directivos y estudiantes. No se incluye, en ningún caso, al personal de la escuela como secretarías, personal de limpieza, etc., para actualizar conocimientos en temas de sexualidad, que podrían propiciar cambios de gran impacto para las vidas de las personas que laboran en las esferas de la educación, lo mismo que para sus familias y de manera indirecta para las comunidades escolares donde prestan sus servicios.

Los resultados confirman lo planteado por Arango y Corona (2010) acerca de la necesidad de formación de docentes en temas de sexualidad de todos los niveles educativos, desde preescolar hasta educación superior. Es necesario, entonces, instrumentar propuestas de formación para los maes-

tros en educación integral de la sexualidad, con los marcos conceptuales de género, derechos humanos y diversidad sexual; incluyendo todas las esferas del desarrollo tanto de los niños como de los jóvenes, las personas adultas, las de tercera edad y la población con alguna discapacidad. Considerando, además, si viven en el área urbana o rural o si son comunidades indígenas.

El enfoque de riesgo prevalece en las tesis de sexualidad de la UPN Ajusco. El enfoque de salud sexual y riesgo tanto en el nivel de preescolar como en el de secundaria predomina, como marco conceptual, desde donde se abordan los problemas de abuso sexual a los infantes hasta el embarazo no deseado en edades tempranas. De manera incipiente, se toman en cuenta otras perspectivas analíticas como la desigualdad de género, los derechos humanos y la diversidad sexual, que permiten comprender la existencia de problemas como las violencias en las escuelas, específicamente la sexual.

También predomina el enfoque de riesgo en las tesis que tratan temas de anticoncepción, infecciones de transmisión sexual, embarazo no deseado, las consecuencias del aborto, dejando de lado aspectos tan importantes como el erotismo y el placer. La inclusión de los enfoques de derechos humanos, género, lo mismo que el reconocimiento de la dimensión de erotismo y placer en la sexualidad de los estudiantes son necesarios tanto para la enseñanza de la sexualidad como para la realización de las investigaciones.

Sólo un enfoque holístico permite identificar lo que viven o sienten las personas en el ejercicio de la sexualidad, la importancia de enamorarse, saber que la violencia en la pareja no es natural, que puede presentarse desde edades muy tempranas, en el noviazgo, y acceder a un conjunto de temas que les ayuden a identificar problemas tanto en su experiencia personal como en las realidades de los contextos educativos que investigan.

Por último, en cuanto a los temas emergentes, poco se habla también de temas actuales como *sexting*, *dating* y la violencia de género en las redes sociales, que son fenómenos de hoy que afectan de manera importante, sobre todo a las jóvenes, y que por la falta de experiencia o conocimiento puede dar lugar, en algunas ocasiones, a conductas dañinas para las personas que los rodean y principalmente para sí mismos. Las consecuencias de sufrir violencia de este tipo probablemente se manifiesten en tener problemas alimenticios, baja autoestima, *cuting*, depresión y hasta suicidio. Se sabe que este tipo de problemas son multifactoriales, por lo que no se puede determinar que estas afecciones actuales de violencia y maltrato o relación sean la única causa, aunque contribuya a que se presente.

Conclusiones

La investigación que aquí se reporta permite conocer el universo de producción de conocimiento sobre sexualidad de la UPN Ajusco, también invita a seguir considerando esta línea de indagación que permita conocer el lugar que ocupa el tema de sexualidad en el resto de unidades de la UPN, que se encuentran en todo el país, pero también en carreras de Pedagogía, pertenecientes a otras universidades, lo que contribuiría a saber el papel que los estudiantes, que se están formando en instituciones de educación superior en México, le otorgan a los problemas relacionados con la educación de la sexualidad.

El trabajo realizado fue de carácter exploratorio, lo que posibilita acercarse al conocimiento de un objeto de estudio, el de la producción de conocimiento en forma de tesis de licenciatura de Pedagogía sobre sexualidad, para conocer los temas estudiados, los enfoques analíticos utilizados y las propuestas pedagógicas. Aunque el universo es acotado a una institución de educación superior, los hallazgos muestran los tópicos de interés,

evidencian algunos logros y limitaciones en cuanto a los temas tratados en las tesis, indicando las ausencias en el estudio de nuevas problemáticas y escenarios. Se considera que es útil tanto para quienes se dedican a la enseñanza de temas de sexualidad como para quienes deseen conocer más acerca del tema. Los resultados contribuirán a contar con más herramientas para llevar a cabo el desarrollo de estrategias de orientación, asesoría y acompañamiento a estudiantes de Pedagogía y de otras carreras en su formación y en sus proyectos de titulación.

Por otro lado, los hallazgos, en esta investigación, hacen sugerir la necesidad de realizar cambios en el currículum de todos los niveles educativos que incorporen la educación integral de la sexualidad con un enfoque sociocultural constructivista, que contenga las perspectivas de género, derechos humanos y diversidad sexual. El estudiantado requiere respuesta a sus inquietudes sobre sexualidad para que puedan contar con información pertinente y veraz, que les sea útil tanto en su vida personal y familiar como en los espacios laborales donde ellos trabajarán como pedagogos.

Referencias bibliográficas

- Arango, M. C. & Corona, E. (2010). La formación docente en educación de la sexualidad en América Latina. Estudio de casos. México: DEMISEX.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Calixto, F. R. (2008). Educación de la sexualidad. Una necesidad en las escuelas. México: UPN/Castellanos.
- Caricote, A. E. (2008). Los docentes y la educación sexual en la adolescencia. *Revista Ciencias de la Educación*, 1(32) 13-33.
- Corona, V. M. (2010). La formación docente en educación de la sexualidad en América Latina y el Caribe. México: Unesco.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (1 de febrero de 2007). Ley general

- de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia. México: DOF.
- Flores, A., & Rosales, M. A. (2009). Ciudadanía sexual: género y sexualidad en universidades públicas mexicanas. México, Revista de Ciencias Sociales. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/43983497_Ciudadania_sexual_genero_y_sexualidad_en_universidades_públicas_mexicanas
- González, R. E. (2010). La intervención docente ante el abuso sexual infantil, en el nivel preescolar: estudio de caso CENDI [Tesis de licenciatura en Pedagogía]. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Guttmacher (2016). Una definición de educación integral de la sexualidad enfoque holístico. Juego de herramientas para la realización de un taller. Recuperado de http://www.guttmacher.org/sites/default/files/report_downloads/herramientas-desmitificado-datos-hojas-informativas.pdf
- Hernández, R., Fernández, J., & Baptista, L. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.
- Noriega, M. M. (2017). Formación de maestros en educación básica. San Luis Potosí: COMIE.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018). La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo. Argentina: OMS. Recuperado de <http://who.int/iris/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf>
- _____ (2020). Campaña Nacional de Prevención de la Violencia. Recuperado de <https://www.who.int/topics/violence/es/>
- Rodríguez, R. G. (2018). Treinta años de la educación sexual en México. Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3483/3.pdf>
- Rojas, R., De Castro, F., Villalobos, A. & Allen-Leigh, B. (2017). Educación sexual integral: cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México. Recuperado de <https://www.>

researchgate.net/publication/312080849_Educacion_sexual_integral_cobertura_homogeneidad_integralidad_y_continuidad_en_escuelas_de_MexicoMéxico D.F.

Rosales, A. L. (2011). Sexualidad, derechos y violencia. Enfoques y conceptos para la enseñanza. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Rosales, M. A., & Salinas, Q. F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿Qué dicen los libros de texto y el profesorado? Revista Electrónica Educare, 21(2) Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/316595060_Educacion_sexual_y_género_en_primarias_mexicanas_que_dicen_los_libros_de_texto_y_el_profesorado

Rubio, A. E. (1994). Introducción al estudio de la sexualidad humana. México: Consejo Nacional de Población.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). Programa Sectorial de Educación, 2020-2024. México: SEP.

Tapia, M. E. (2018). Educación sexual para todas y todos: la asignatura urgente para el logro de la igualdad en México. El Cotidiano, Revista de la Realidad Mexicana Actual, 212, 21-28.

Tapia, M. & Villaescusa, Ma. E. (2021). La violencia de género como tema de tesis en la UPN Ajusco (2005-2016). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Terrazas, A. G. (2020). El tema de sexualidad en tesis de licenciatura de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional [Tesina para obtener el grado de Especialista en Educación Integral de la Sexualidad]. Universidad Pedagógica Nacional, México.

Artículo 2. El acoso y hostigamiento sexual desde la percepción de las alumnas de nuevo ingreso en la Facultad de Pedagogía, región Poza Rica-Tuxpan.

Sexual harassment and bullying as perceived by new female students at the School of Education, Poza Rica-Tuxpan Region.

AUTORES

Juana Elena Guzmán Valdez
Ángel Segura Hernández
Aurelia Nicasio Moreno
Katheryn Abigail Ortiz Navarro

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo conocer la percepción de las alumnas de nuevo ingreso sobre el acoso y hostigamiento sexual por parte de sus compañeros universitarios. La metodología utilizada fue un estudio de tipo exploratorio y cualitativo; el resultado más relevante destacó que las jóvenes visualizan el acoso y el hostigamiento como algo similar; por ello, la principal conclusión

a la que se llegó fue la necesidad de seguir implementando diversas acciones que le permitan a la comunidad estudiantil, en general, sensibilizarse sobre la importancia de conocer y diferenciar el acoso y el hostigamiento sexual.

Palabras clave

acoso, confusión, hostigamiento, percepción.

Abstract

The objective of this investigative study was to know how female freshmen students perceived sexual harassment and intimidation on behalf of male university classmates. The methodology used was an exploratory and qualitative study: the study highlighted how young women saw no difference between sexual harassment and intimidation, to this effect, the main conclusion led us to identify the need to continue implementing diverse actions that will allow us to raise awareness of the importance of knowing and being able to differentiate between sexual harassment and intimidation.

Key words

Intimidation, confusion, harassment, perception

Introducción

El desarrollo constante de las sociedades ha hecho emerger pensamientos más humanos, basados en la justicia y la equidad en torno a la situación de la mujer, puesto que no es secreto para nadie cómo las mujeres a lo largo de la historia se han visto marginadas y han sido víctimas de todo tipo de violencia; por ello, y ante los nuevos paradigmas, surgen muchos movimientos que abogan por los derechos de las mismas. En la actualidad no se respetan sus derechos y, por lo tanto, las mujeres no pueden tener un bienestar en todo el sentido de la palabra.

Con base en lo anterior, se considera que la educación, en cualquiera de sus niveles del sistema educativo, debe ser una herramienta determinante que coadyuve al bienestar de la mujer en la sociedad; en este sentido, dentro del nivel de educación superior, la Facultad de Pedagogía desde 2014, mediante la Coordinación de Género, ha hecho difusión de esta labor tan importante respecto a la equidad de género y lo que ello

implica, de hecho, cada facultad tiene un docente enlace de género y se trabaja en conjunto con directivos, docentes y estudiantes, así como con el resto del personal.

Cabe señalar que, cada semestre, se implementan diversas acciones, como pláticas, diseño de carteles, talleres, conferencias, proyección y análisis de películas, etc., con la intención de sensibilizar a los alumnos desde su ingreso a la universidad, además de dar continuidad a la temática de género a los jóvenes de semestres avanzados; de igual forma, también hay actividades para los docentes y el personal administrativo. Por ello, dentro de la Universidad Veracruzana, existe un compromiso fuerte de responsabilidad social que permea en todas las facultades integrantes, tal es el caso de Facultad de Pedagogía.

Por ello, en el pasado ciclo escolar (agosto 2019-julio 2020) mediante la Coordinación de Género se decidió explorar el siguiente aspecto: ¿cómo se sienten las alumnas de nuevo ingreso en su nueva casa de estudios?

Al ser estudiantes de nuevo ingreso en el entorno universitario, las alumnas tienden a ser más vulnerables y pudieran ser acosadas o vivir hostigamiento por parte de sus compañeros, maestros y demás personal, debido a esto el objetivo de la investigación fue conocer su percepción al respecto. Para poder establecer formas de intervención que permitan apoyar a las chicas que así lo requieran o bien establecer líneas generales de acción para seguir trabajando en favor de la equidad de género en toda la comunidad estudiantil, porque infortunadamente situaciones de acoso y hostigamiento sexual pueden presentarse en muchos ámbitos de la cotidianidad, y el ámbito universitario no está exento. Por estas razones, la necesidad de realizar el presente estudio preguntando a las estudiantes.

Revisión de la literatura

Son diversas las investigaciones que abordan la temática de acoso y hostigamiento sexual; a continuación, se describen las realizadas en los últimos años en el ámbito nacional e internacional; asimismo, se presentan de forma inicial los orígenes de la Coordinación de la Unidad de Género, dentro de la máxima casa de estudios de la Universidad Veracruzana, puesto que dicha coordinación es el eje principal a partir del cual se origina el presente trabajo.

La Coordinación de la Unidad de Género no es algo nuevo, ya que ésta surgió en el marco del Programa de Trabajo Estratégico 2013-2015 de la Universidad Veracruzana, propuesto por la rectora doctora Sara D. Ladrón de Guevara Villegas, al establecer el eje estratégico 2 “Presencia del entorno con pertinencia e impacto social” y cuyo programa número 8 hace referencia al “Respeto a la equidad de género y la interculturalidad”. Como resultado de esto, surgieron las coordinaciones regionales de unidad de género y, con ello, la importante labor de las maestras enlace de género en cada dependencia; algunas iniciaron en septiembre de 2014, como es el caso de la Facultad de Pedagogía en la región Poza Rica-Tuxpan, donde la responsable desempeña dicha función cotidianamente con diversas acciones y estrategias promoviendo la difusión y sensibilización a la comunidad universitaria respecto al género.

Tiempo después con el Programa Estratégico 2017-2021 de la rectora, en el eje II visibilidad e impacto social, en el programa 8 “Cultura humanista y desarrollo sostenible”, se fundamentó y creó el Programa Institucional de Igualdad de Género 2018 que se integra por 3 líneas de acción, 10 metas y 23 acciones.

También en cada Plan de Desarrollo de la Entidad Académica (PLADEA) institucional se incluyeron líneas de acción, metas y acciones,

la Facultad de Pedagogía hizo lo pertinente para integrar el Programa Estratégico, y la maestra enlace integró a su Plan Anual de Trabajo Académico acciones diversas como organizar y promover actividades respecto a la equidad de género, diversidad sexual y cultural y derechos humanos, realizando conferencias, talleres sobre género y violencia de género, acoso y hostigamiento sexual, diseño de carteles, trípticos, lonas de difusión, etc.; todo ello, con la intención de fortalecer la formación integral de los estudiantes en la temática de equidad de género.

Con respecto a las investigaciones realizadas, cabe destacar que “no obstante que los términos ‘acoso’ y ‘hostigamiento’ no fueron acuñados hasta los años setenta, los comportamientos que los incluían se producían con anterioridad y las mujeres que los padecían —aunque lógicamente no los definían como acoso u hostigamiento— consideraban esas conductas como ofensivas, incómodas e inapropiadas” (Bacchi & José, 1994).

Por su parte Pörhölä (2012) advierte “la necesidad de aumentar la conciencia del acoso y hostigamiento sexual, por ello la escuela debe dejar clara su posición en contra de los mismos” (p. 106). Esta investigación enmarca la necesidad de que la escuela asuma un papel determinante en la lucha contra la violencia de género.

Por su parte, Ramírez y Rivera (2014) manifiestan “que son las mujeres quienes experimentan con mayor frecuencia el acoso u hostigamiento y que los hombres registran con mayor frecuencia situaciones consideradas graves, como el intento de violación. Los compañeros, otras personas y los profesores son quienes con mayor frecuencia acosan u hostigan” (p. 2).

Cuenca (2017) señaló que “desde que se acuñó el término ‘acoso sexual’ hasta la actualidad hemos avanzado en el conocimiento sobre las causas del fenómeno. No obstante, quedan muchos aspectos todavía en los que debemos profundizar” (p. 192). Y dichos aspectos hacen referencia no

sólo al papel de la escuela en esta lucha, sino al papel de la familia como la célula principal a partir de la cual los seres humanos desarrollan determinadas formas de ser, estar y pensar; por ello, también la familia tendría que ser uno de los motores determinantes para la promoción y el fomento de la perspectiva de género, aunque resulte bastante complicado dado el modelo patriarcal que por siglos ha predominado.

Asimismo, Echeverría et al. (2018) conceptualizan “el hostigamiento y acoso sexual (HAS) como expresiones de violencia contempladas en la agenda de investigación acción de la educación superior, ante la necesidad de generar mecanismos para su prevención y atención”. Y dentro de dichos mecanismos, se propugna por las guías de atención a víctimas de hostigamiento y acoso sexual, así como los protocolos a seguir en caso de que se presenten. También Cortázar (2019) señala que “es urgente hacer visible el acoso y el hostigamiento sexual que existe en la Universidad, la importancia de hacerlo trae considerables ventajas para la comunidad universitaria en general y fomentar un clima de respeto para todos sin importar el género” (p. 4).

Por ello, es prioritario que cada agente social: llámese Estado, familia, escuela, medios de comunicación, etc., se den a la tarea de reconocerse como palancas de cambio; esto ante la ola de feminicidios que se han presentado en los últimos años. Igualmente, la investigación de Quintero (2020) coincide con la presente, puesto que refiere que “se debe partir del estudio de similitudes y diferencias entre el acoso y el hostigamiento sexual; con miras a encontrar una solución efectiva ante el problema”.

Finalmente, se revisa el Protocolo para Atender la Violencia de Género en la Universidad Veracruzana (Universidad Veracruzana, 2019), donde se definen los siguientes términos: acoso sexual como el comportamiento de carácter sexual, no deseado y ofensivo para quien lo recibe, que puede implicar contacto físico e insinuaciones, observaciones de tipo

sexual, exhibición de pornografía, exigencias sexuales realizadas de forma verbal o de hecho que afecten la salud y su seguridad; además define al hostigamiento sexual, de igual forma, como un comportamiento ofensivo que se desarrolla en el ejercicio del poder en una relación de subordinación, expresada mediante conductas verbales, no verbales y físicas, relacionadas con la sexualidad, de connotación lasciva y que niega a las personas la dignidad, el respeto y la igualdad de trato a la que tienen derecho; asimismo, conceptualiza la violencia de género como una conducta que constituye actos inmorales y faltas al respeto que se dan entre las personas miembro de la comunidad universitaria; además de lo anterior, se considera como una falta de moralidad para los trabajadores de la institución.

Metodología

Al ser un estudio de tipo exploratorio y cualitativo, se llevaron a cabo 20 entrevistas a alumnas de nuevo ingreso del ciclo escolar 2019-2020, cuyas edades oscilan entre 18 y 20 años. Se diseñó un instrumento de 10 preguntas abiertas para conocer su percepción respecto a la violencia de género, acoso y hostigamiento sexual, se cuidó la confidencialidad y discreción de las informantes. Se realizaron las entrevistas; y posteriormente, se hicieron las transcripciones para su análisis y categorización.

Una vez que se analizó la información y se reflexionó sobre la misma, se pudo identificar que tienen una idea clara respecto a la violencia de género, la cual se define como “cualquier acción u omisión basado en el género, que cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público y que se expresa en amenazas, agravios, maltrato, lesiones y daños asociados a la exclusión, subordinación, discriminación y la explotación de las mujeres y que es consubstancial a la opresión de género en todas sus modalidades afectando sus derechos humanos” (Universidad Veracruzana, 2015).

Las estudiantes tienen la siguiente percepción; a continuación, se presentan algunos fragmentos de las entrevistas.

E1. Entiendo que es una agresión... tanto de hombre o mujer en un acto violento físicamente o un acto de ofensas que los afecta psicológicamente.

E7. Es un tipo de violencia física o psicológica ejercida contra cualquier persona o grupo de personas sobre la base de su mismo género que impacta, de manera negativa, en su identidad y bienestar social, físico, psicológico o económico.

E9. Es una violencia que afecta a las mujeres principalmente... Es más que nada un atentado contra la integridad, dignidad y libertad de las mismas.

E12. Lo entiendo como una manifestación más brutal de las desigualdades entre hombres y mujeres.

E13. Es un problema que traspasa fronteras, está presente en la mayor parte de los países del mundo con la particularidad de que las vivencias del maltrato son enormemente parecidas en todos los lugares y culturas.

E19. Conducta que se realiza, de manera consciente, para generar algún tipo de daño a la víctima.

También se evidenció que tienen idea respecto al acoso sexual; a continuación, se presentan algunos extractos.

E1. Comportamiento desagradable ofensivo sexualmente hacia la mujer o hacia el hombre.

E2. Intimidación o un acercamiento no deseado.

E3. Puede ser una mirada sugestiva, hasta palabras o roces a la persona sin su permiso.

E4. Ofender sexualmente a una persona, ya sea hombre o mujer.

E9. Puede definirse como insinuaciones sexuales no deseadas e incómodas.

E11. Es el acto indeseado entre compañeros de trabajo, pero

además engloba los comentarios lascivos, discusiones sobre superioridad de sexo, las bromas sexuales, los favores sexuales para conseguir otros estatus laborales.

E18. Es cuando una persona te persigue u hostiga o toca con el propósito de sentir algún tipo de satisfacción.

Retomando la *Guía para la atención de casos de hostigamiento y acoso sexual* (Universidad Veracruzana, 2015), el acoso sexual se presenta, de manera horizontal, donde no existe una relación de subordinación y se define como “forma de violencia que consiste en cualquier tipo de molestia de connotación sexual derivado de relaciones laborales, escolares o domésticas que humillan y afectan la salud y la seguridad de la víctima. Comportamiento de tono sexual como actos físicos e insinuaciones, observaciones de tipo sexual, exhibición de pornografía y exigencias sexuales, verbales o de hecho” (Universidad Veracruzana, 2015).

Sin embargo, las alumnas caen en la confusión respecto al hostigamiento sexual, lo ven como algo similar, es muy nebulosa la idea que tienen; a continuación, se presenta cómo lo perciben y definen.

E1. Viene siendo como el acoso sexual.

E2. Es como una agresión o como forzar una relación sexual.

E3. Es cuando ya se emplean acciones hacia la persona, pero más allá del acoso como violencia... cuestiones más graves creo yo.

E4. Cuando un muchacho o muchacha, en su defecto, pues molesta, se molestan entre sí, con este... tocándose.

E5. Es más frecuente que un hombre la moleste diciendo o insinuando cosas que ella no quiere.

E7. Es una conducta no deseada de naturaleza sexual en el lugar de trabajo, que hace que la persona se sienta ofendida, humillada o intimidada.

E12. Es la acción de poder en una relación de acoso real de la víctima puede ser en el ámbito laboral o escolar.

E17. Es más que nada hacia las mujeres ya sea en el ámbito laboral, el jefe puede estar asediando y si ella no acepta sus insinuaciones se podría decir que él la puede despedir.

Es preciso hacer mención que el hostigamiento sexual se produce en sentido vertical; es decir, existe un contexto de relación, de autoridad subordinación que se puede dar en el ámbito laboral o educativo.

Comportamiento ofensivo, incómodo o humillante, que se expresa a través de conductas verbales, no verbales y físicas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva y que niega a las personas la dignidad, el respeto y la igualdad de trato a la que tienen derecho (Universidad Veracruzana, 2015).

Resultados

Las estudiantes entrevistadas tienen una idea clara respecto a la violencia de género; sin embargo, visualizan el acoso y el hostigamiento como algo similar, algunas tienen una idea, pero no logran identificar que la primera se da en sentido vertical de subordinación y la segunda es en un plano entre iguales.

Consideran que los actos de acoso y hostigamiento sexual son acercamientos, pellizcos o roces deliberados, cosas en doble sentido, tocamientos, persecuciones, guiños, miradas sugestivas o gestos que hacen sentir incómoda a la persona, palabras no aptas y ofensivas de índole sexual, tal como lo indicó la siguiente entrevistada.

E1. Como acoso sexual básicamente es como el hostigamiento sexual, pero yo siento que el hostigamiento es más que el acoso sexual, el acoso es este... como lo mismo, pero no como en un cierto grado, como cuando te quieren manosear, acciones del ámbito sexual, comentarios o insinuaciones sexuales.

De las entrevistadas, 30%, o sea seis, aceptaron que se han sentido acosadas u hostigadas desde su ingreso a la Facultad de Pedagogía; una de ellas recibía muchas llamadas, la seguían o la esperaban afuera en un carro, presionándola a salir, incluso trataron de besarla; otra chica tuvo roces y contactos físicos no deseados, una más sentía la incomodidad de que la siguieran con la mirada a cada paso que daba. Expresaron recibir llamadas y mensajes de texto de contenido obsceno, imágenes con contenido sexual por medio del WhatsApp, así como cartas anónimas.

La actitud asumida fue de repulsión, incomodidad y miedo; también optaron por evitar a la persona que las hostigaba; una chica, aunque le recomendaron que hiciera la denuncia, prefirió “dejarlo así”.

El restante de las entrevistadas, 70%, afirmó no haber sufrido acoso u hostigamiento durante su estancia en el primer semestre de la licenciatura, y coincide en confundir también los términos de acoso y hostigamiento. Asimismo, cabe destacar que el protocolo de atención para la violencia de género de la Universidad Veracruzana empezaba a ser difundido, por lo tanto, y como resultado de lo antes descrito, se comenzó por socializar más dicho protocolo mediante las estrategias que ya se venían trabajando; además, se diseñó una lona para aclarar la diferencia entre el acoso y hostigamiento sexual, pues es sumamente importante que identifiquen de qué están siendo víctimas. Igualmente, se siguen implementando actividades de sensibilización respecto a temáticas de género en la facultad como conferencias, talleres y pláticas de sensibilización.

Discusión

A partir de los resultados encontrados, se cumple con el principal objetivo de la investigación “conocer la percepción de las alumnas de nuevo ingreso con respecto al acoso y hostigamiento sexual, por parte de sus compañeros universitarios de semestre avanzados”, puesto que las estudiantes de nuevo

ingreso, a pesar de que tienen una claridad con respecto a la violencia de género, no logran identificar cómo se diferencia el acoso del hostigamiento sexual. Asimismo, 30% de las entrevistadas afirmó haber sido víctima de acoso y hostigamiento sexual en la propia universidad, y en la mayoría de los casos, a pesar de contar con una unidad de género, decidieron quedarse calladas por temor a represalias de los hostigadores.

Estos resultados guardan relación con lo que sostienen Pörhölä (2012), Piqueras (2017), Echeverría (Echeverría et al., 2018) y Cortázar (2019), ya que evidencian que el acoso y hostigamiento sexual son un fenómeno que está prevaleciendo fuertemente en el ámbito universitario; dichos autores expresan que son las mujeres las principales víctimas de esta problemática quienes han sufrido alguno de estos tipos de violencia y representa un foco de alerta el hecho de que las víctimas no quieran denunciar situaciones como éstas. Lo anterior concuerda con lo que en esta investigación se encontró.

Asimismo, Varela (2020) afirma “es necesario que las instituciones de educación superior sean más accesibles con sus protocolos de atención en casos de violencia de género y no sólo a través de campañas de difusión al interior de la comunidad, sino ubicándolos en un lugar visible de sus páginas web. Esto permitirá tener la información que se requiere en caso de ser víctima, y conocer la postura de la universidad frente a este fenómeno, sensibilizando al conjunto de la comunidad” (p. 6).

Al respecto se coincide con la postura de Varela, porque las entrevistadas durante su estancia en el primer semestre de la licenciatura sólo sabían de la existencia de la Unidad de género, mas no contaban con la información sobre la postura de la universidad al respecto; es decir, desconocían qué pasaba si alguna de ellas denunciaba y cómo la facultad las apoyaría si ellas decidían denunciar. Entonces se considera que de haber tenido la información necesaria con respecto al protocolo para atender la

violencia de género en la Universidad Veracruzana las posibilidades de denuncia habrían sido mayores, pues cabe destacar que dicho protocolo apenas comenzaba a socializarse con estudiantes de semestres avanzados y no con los de nuevo ingreso.

Conclusiones

La presente investigación hizo posible conocer la percepción de las estudiantes de nuevo ingreso sobre el acoso y hostigamiento sexual por parte de sus compañeros universitarios.

De igual forma, los resultados de las entrevistas permitieron identificar que infortunadamente un porcentaje de la población femenina de nuevo ingreso ha sido víctima de acoso y hostigamiento por parte de sus compañeros. A partir de ello, se detectan tres situaciones fundamentales para priorizar en la Coordinación de Género de la Facultad de Pedagogía.

La primera referida a que las estudiantes no diferencian el acoso del hostigamiento sexual, para lo cual resultó fundamental establecer estrategias que permitieran iniciar con esta identificación de ambos conceptos; entre las principales estrategias, se diseñaron lonas para aclarar la diferencia entre el acoso y hostigamiento sexual, las cuales fueron expuestas en todas las instalaciones de la facultad, ya que era sumamente importante que identificaran de qué pueden estar siendo víctimas, porque la forma en que se comprende una problemática resulta determinante para poder darle una solución; por ello, se debía partir de la clarificación de los conceptos.

El segundo aspecto y no menos importante para trabajar estuvo relacionado con seguir generando más y mejores acercamientos con la comunidad estudiantil, para desarrollar lazos de comunicación y confianza que permitan hacer comprender a toda mujer que sea víctima de acoso u hostigamiento, que es necesario denunciar al agresor(es) para que las autoridades universitarias mediante la Coordinación de Género apliquen las

sanciones pertinentes y así se inicie una cultura de denuncia.

El tercer aspecto que se detectó, a partir de este trabajo de investigación, tiene que ver con el enorme potencial que posee la escuela, en este caso la facultad, como verdadero agente transformador de la sociedad, pues mediante las acciones que de ella emanan permiten concientizar a toda la comunidad estudiantil y ésta, a su vez, pueda replicarla fuera del aula para ayudar a otras personas que viven este tipo de violencia y que no han tenido acceso a la educación.

Finalmente, cabe destacar que, a partir de los resultados de la presente investigación, se han implementado actividades de sensibilización respecto a temáticas de género, como conferencias, talleres y pláticas de sensibilización, las cuales han sido adaptadas a este nuevo contexto virtual que se está viviendo y, sobre todo, se ha trabajado con el protocolo para atender la violencia de género de la Universidad Veracruzana.

Referencias bibliográficas

- Bacchi, C., & Jose, J. (1994). Historicizing sexual harassment. *Women's History Review*, 3(2), 263-270.
- Cortázar, F. J. (2019). Acoso y hostigamiento de género en la Universidad de Guadalajara. *Habla el estudiantado. La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 6(50), 175-204. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140594362019000200175&lng=es&tlng=es (consultado el 21 de noviembre de 2020).
- Cuenca, C. (2017). *El acoso sexual: un aspecto olvidado de la violencia de género*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauv/52106?page=193>

- Echeverría, R., Paredes, L., Evia, N. M., Carrillo, C. D., Kantún, M. D., Batún, J. L., & Quintal, R. (2018). Caracterización del hostigamiento y acoso sexual, denuncia y atención recibida por estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de Psicología (Santiago)*, 27(2), 49-60. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/revpsicol/v27n2/0719-0581-revpsicol-27-2-00049.pdf>
- Ladrón, S. (2013). Universidad Veracruzana. Programa Estratégico de Trabajo. Tradición e Innovación. Recuperado de <http://www.uv.mx/juntagob/designacion-2013-2015/> (consultado el 19 de agosto de 2013).
- Pörhölä, M. (2012). El acoso: contextos, consecuencias y control. Editorial UOC. Recuperado de <https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/56243>
- Quintero, S. I. (2020). El acoso y hostigamiento sexual escolar, necesidad de su regulación en las universidades. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 6(51), 245-271.
- Ramírez, A. V., & Rivera, L. A. R. (2014). Percepciones de acoso y hostigamiento sexual contra las mujeres: un estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(2), 624-645.
- Universidad Veracruzana (2015). Guía para la atención de casos de hostigamiento y acoso sexual. Recuperado de <https://www.uv.mx/uge/files/2018/12/Guía-para-la-Atención-de-casos-de-Hostigamiento>
- _____ (2018). Programa de Trabajo Estratégico (PTE) 2017-2021. Pertenencia y pertinencia. Recuperado de <https://www.uv.mx/documentos/files/2019/05/pte-2017-2021.pdf>
- _____ (2019). Protocolo para Atender la Violencia de Género en la Universidad Veracruzana. Recuperado de [Protocolo-para-Atender-la-Violencia-de-Genero-en-la-UV.pdf](https://www.uv.mx/documentos/files/2019/05/Protocolo-para-Atender-la-Violencia-de-Genero-en-la-UV.pdf)
- Varela, H. (2020). Las universidades frente a la violencia de

género. El alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(238), 49-80.

Artículo 3. Factores escolares, personales y sociales que inciden en el desempeño académico de los estudiantes universitarios.

School, personal, family, and social factors which contribute to the academic achievement in university students.

AUTORES

Ángela Gabriela Molina Arriaga
María Teresa Rivera Morales
Joel Zapata Salazar
Jana Serranova

Resumen

El estudio tiene el objetivo conocer los factores escolares, personales, familiares y sociales que inciden en el desempeño académico de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Coahuila, por medio de una variación de la técnica de redes semánticas naturales. Los resultados muestran que los factores son: las actividades relacionadas con el aseguramiento del aprendizaje, el estado emocional y las actividades

de recreación, concluyendo que son fundamentales las estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas, la tutoría y la forma en que las actividades de esparcimiento pueden ser utilizadas con fines académicos.

Palabras clave

desempeño académico, factores escolares, factores familiares, factores personales, factores sociales.

Abstract

The objective of this research is to know how school, personal, family, and social factors influence academic achievement of students from the Autonomous University of Coahuila, by means of a variance from a natural semantic network technique. Results provided the following factors: activities related to learning assurance, emotional state and recreational activities concluding that strategies such as applied teaching-learning strategies, tutoring and the application of leisure activities are fundamental and could be used for academic purposes. academic performance, school factors, family factors, personal factors, social factors.

Key words

Academic achievement, school factors, family factors, personal factors, social factors

Introducción

El desempeño académico es un fenómeno que ha sido continuamente observado, sobre todo a partir de los resultados de pruebas estandarizadas que miden el desarrollo de habilidades de lecto-escritura o matemáticas y mediante los cuales se intenta dar explicación de las fortalezas y debilidades de los sistemas educativos. Conforme el tema se estudia con mayor profundidad, se evidencia la influencia de los factores que inciden en el desempeño académico de los estudiantes, dejando a un lado la idea de que sólo importan el coeficiente intelectual, los hábitos de estudio o las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes, brindando mayor importancia a factores incluso psicológicos propios de los estudiantes.

Lourdes (2012) aclaró que, si el objetivo es lograr una formación integral en el estudiante, entonces es necesario asumir que éste no sólo avanza académicamente de forma cognitiva o en el desarrollo de habilida-

des, sino que además de ello se deben contemplar los ámbitos afectivos y sociales que incluyen factores cruciales para el desempeño del estudiante y que inciden considerablemente en el proceso de escolarización.

Al comprender los factores que inciden en el desempeño académico, además de explicar la razón por la que una población obtenga ciertos resultados en una prueba, se abre la posibilidad de atender y brindar una guía tutorial a aquellos estudiantes en riesgo de rezago o deserción, comprendiendo el ambiente en el que se encuentran inmersos y las posibilidades que tienen de culminar un nivel de estudios. Por ello, la presente investigación tiene el objetivo de conocer los principales factores escolares, personales, sociales y familiares que inciden en el desempeño académico de estudiantes de nivel universitario con el propósito de identificar las posibles áreas de intervención y estrategias que pueden implementarse para guiar y apoyar a la población estudiantil a conformar un desempeño académico que les permita cumplir con sus metas educativas.

Revisión de la literatura

Según Lourdes (2012), para lograr una formación académica integral, la cual hoy en día tiende a adoptar una visión humanista dentro de los modelos educativos, se debe asumir que los estudiantes no sólo se desempeñan desde la función cognitiva y el desarrollo de habilidades, sino que también es fundamental considerar los ámbitos afectivo, emocional y social como parte de los factores que intervienen en su desempeño y que de alguna forma inciden en la manera en que responden a su proceso de educación formal.

Es necesario exponer lo que refiere el concepto de desempeño académico, considerando que, en educación, también se utilizan términos como rendimiento académico, lo que podría traer consigo algún tipo de confusión. Aldana, Pérez y Rodríguez (2010) mencionan que el desem-

peño puede hacer referencia a diversos procesos de formación del estudiante, y no exclusivamente a las calificaciones que éste obtiene en sus evaluaciones; por tanto, sugieren que el desempeño en el estudiante puede presentarse desde dos dimensiones: la individual, relacionada con las responsabilidades personales, y la colectiva, vinculada con la responsabilidad institucional en el proceso de educación formal del individuo.

De acuerdo con el estudio realizado por Aldana et al. (2010), se propone que, al evaluar el desempeño de los estudiantes, se observen cuatro dimensiones que ayuden a obtener una panorámica completa, a saber: i) las características del estudiante (demográficas, académicas, laborales, psicológicas, sociales y familiares, e incluso características de salud); ii) las características institucionales (tipo de servicios que se le brindan); iii) su trayectoria estudiantil, y iv) las expresiones de su rendimiento (como la permanencia o deserción escolar).

Valencia (2014) conceptualiza el desempeño académico como “un indicador de los aprendizajes que presenta un estudiante en términos de capacidades y habilidades, como resultado de la participación de una situación educativa” (p. 26); además, puntualiza que cuando se presenta un bajo desempeño académico en los estudiantes, particularmente en la educación superior, esto se asocia a las estrategias de aprendizaje que utilizan y que en algunas ocasiones no son concordantes con las estrategias de enseñanza de los docentes.

Durón y Oropeza (1999) también realizan su aportación al afirmar que la presencia de cuatro factores determinan el desempeño académico de un estudiante, siendo éstos: los factores fisiológicos, como alteraciones y cambios hormonales, deficiencias en los órganos, problemas de salud; factores pedagógicos, los cuales tienen relación con la forma de enseñanza, las condiciones aúlicas, la motivación del estudiante y la didáctica implementada; factores psicológicos, como desórdenes en las funciones psicológicas

básicas como la percepción o la memoria, por mencionar algunas, y los factores sociológicos, que se relacionan con el ambiente familiar, el estatus económico, el nivel de escolaridad y la ocupación de los padres de familia. Renault, Cortada y Castro (2008) también mencionan que las diferencias en el desempeño académico entre los estudiantes residen básicamente en tres factores: los intelectuales, la aptitud para el estudio y los de la personalidad.

Evaristo-Chiyong y Chein-Villacampa (2015), además de identificar los factores personales, sociales e institucionales como determinantes para el desempeño académico de los estudiantes, realizan una mención importante en relación con los estresores académicos que pueden presentarse, los cuales son estímulos en el ambiente educativo que presionan a los estudiantes, entre los cuales pueden ubicarse: las evaluaciones, relaciones sociales, sobrecarga de tareas, la didáctica del docente, entre algunos otros; sosteniendo que “un elevado nivel de estrés originado por los distintos estresores académicos altera el triple sistema de respuestas, cognitivo-motor repercusión negativa en el rendimiento académico” (Evaristo-Chiyong & Chein-Villacampa, 2015, p. 23).

Específicamente en el ámbito psicológico de los estudiantes, Castellanos, Latorre, Mateus y Navarro (2017) sostienen que factores personales como la autoeficacia, la ansiedad, la depresión y problemas de atención se relacionan directamente con cambios en el desempeño académico de los estudiantes, en donde la autoeficacia se ha relacionado de manera estrecha con el rendimiento asociado con las calificaciones y los objetivos de aprendizaje, por lo que un estudiante que se concibe a sí mismo como eficaz tenderá a realizar mayores esfuerzos por obtener un alto desempeño académico; por lo contrario, el estudiante que se visualice como poco eficaz en el cumplimiento de sus deberes considerará las actividades académicas como mayormente complicadas.

Ahumada-Tello, Ravina y Hernández (2017) señalan que el desempeño de un estudiante puede verse alterado por diversos factores que se relacionan con habilidades personales, siendo uno de los más significativos la construcción de la felicidad y cómo se presenta en el cumplimiento de los objetivos; de acuerdo con los resultados de su investigación, se aprecia una importante correlación entre el uso de redes sociales/felicidad y desempeño académico. Por su parte, Gómez (2017) identificó que actividades como la mensajería instantánea por medio de dispositivos electrónicos, han intervenido significativamente en el rendimiento de las actividades académicas que requieren de concentración interrumpiendo y ejerciendo presión en el proceso cognitivo; sin embargo, en el caso de las mujeres, se observan algunos resultados favorables, posiblemente por utilizar este tipo de mensajería con fines académicos.

Metodología

El diseño de la investigación se estructura a través del estudio de casos. Para Yarlequé Chocas et al. (2016) implica un proceso de investigación en donde el examen acucioso, comprensivo, sistemático y profundo de los casos objeto de interés es el eje que guía la investigación. Para Rodríguez, García y Gil (2005), “un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera entidad” (p.87).

De acuerdo con la tipología de estudio de casos expuesto por Guba y Lincoln (1981), el presente es un estudio de casos múltiples de tipo interpretativo, dado que el producto se orienta a la obtención de significados. Por otro lado, asume la tipificación de estudio de casos múltiples en la modalidad de inducción analítica modificada para la contrastación de explicaciones en un marco representativo de un contexto general (Bogdan & Biklen, 1982); esto es que “se utilizan varios casos únicos a la vez para

estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar” (Rodríguez et al., 2005, p. 88). La investigación es de corte descriptivo en relación con el constructo del desempeño académico.

Muestra

Se trabajó con una muestra no probabilística por cuotas, siendo la cualidad determinada ser estudiante universitario perteneciente al segundo año de carrera; se seleccionó a 208 estudiantes universitarios de la ciudad de Saltillo, Coahuila, de los cuales, 49.50% son mujeres, 43.80% son hombres, y 6.70% no dio respuesta sobre su sexo; 94.70% reporta estado civil soltero, 2.90% casado, 1.40% en unión libre y 1% no brindó respuesta. Asimismo, 94.70% no tiene hijos, mientras que 2.90% tiene por lo menos uno; 2.40% no dio respuesta. Por otra parte, 2.90% cuenta con una responsabilidad laboral, mientras que 94.70% no trabaja; 2.40% no respondió. En el ámbito recreativo, 68.30% no practica deporte, 28.80% sí lo hace y 2.90% no brindó respuesta; 34.60% pertenece a algún grupo cultural, pero la mayoría (64.40%) no se encuentra integrado a ningún grupo de este tipo; dos participantes no respondieron. Académicamente, 65.90% de los encuestados manifestó no haber reprobado materias en su trayectoria de estudios profesionales, mientras que 33.70% sí lo ha hecho; uno de los entrevistados no brindó respuesta; así, 92.80% de alumnos tiene estatus regular, 4.30% irregular, 1.40% se encuentra rezagado; no hubo respuesta al respecto en dos casos.

Instrumento

Se utilizó una variación de la técnica de redes semánticas naturales (Figueroa et al., 1981 citado en Vallejo, 2002; Reyes, 1993; Valdez, 1998), la cual consiste en definir una palabra estímulo o frase para encontrar el significado psicológico atribuido a ésta por el grupo estudiado.

La recolección de datos desde esta estrategia consiste en la presentación de un estímulo en una hoja tamaño esquila, que en este caso fueron:

factores escolares, personales, familiares y sociales que afectan el desempeño académico. Dentro de la técnica original existen tres modalidades, la primera se realiza mediante el uso de una palabra estímulo, la segunda a través de una frase u oración incompleta que permite ser completada con adjetivos, y la última a través de la presentación de un concepto. Se solicita que el estímulo, en cualquiera de las tres modalidades, sea definido por los participantes con cuando menos cinco y máximo con diez palabras o adjetivos que tengan relación con él según la perspectiva de los participantes, para posteriormente ordenarlos de mayor a menor en función del vínculo o cercanía que se tenga con el estímulo presentado, esto se hace mediante la jerarquización de números a partir del uno, hasta completar el número de adjetivos emitidos.

Procedimiento

El proceso de recolección de datos inició cuando los estudiantes contestaron los instrumentos de redes semánticas; la aplicación se realizó en las instituciones educativas, de acuerdo con la hora y fecha previamente establecidas por los encargados de cada centro educativo. Los aplicadores entregaron un instrumento en físico a cada uno de los sujetos participantes, recopilándolos conforme terminaran de completarlo. La información derivada de la aplicación se recopiló mediante una base de datos específica para redes semánticas, la cual sirvió para procesar los datos recabados.

De acuerdo con Reyes (1993), en las redes semánticas modificadas se pueden trabajar los indicadores que a continuación se describen:

1. Tamaño de la red (TR).
2. Peso semántico (PS).
3. Diferencia semántica cuantitativa (DSC).
4. Núcleo de la red (NR).

A partir de la obtención de los valores mencionados, se puede realizar la interpretación teórica de los resultados. Cabe recordar que este último proceso es fundamental para la comprensión de la información y debe realizarse de manera situada, tendiente a la comprensión de los contextos en que los sujetos se desenvuelven y en que se desarrolla el estudio.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos con la aplicación del instrumento Factores que afectan el desempeño académico de estudiantes universitarios, respondido por 208 participantes de la Universidad Autónoma de Coahuila.

Enseguida, se presentan los gráficos resultantes de las redes semánticas que se conformaron a partir de los tres estímulos aplicados: factores escolares, factores personales y factores familiares y sociales.

En cuanto a los resultados sobre los conceptos asociados a la pregunta detonante ¿Qué factores escolares afectan tu desempeño académico?, se encontró que el valor J, que representa el total de palabras definidoras que proporcionaron los participantes (Hinojosa, 2008), fue de 422.

Se seleccionaron las diez palabras con los pesos semánticos más elevados, los cuales oscilaron entre 100 y 31.3% (tabla 1), observándose así una amplitud significativa en relación con la distancia entre las palabras asociadas por los participantes. En la Tabla 3.1 se presenta el conjunto SAM (*Semantic Association Memory*), utilizado como base para el desarrollo de comparaciones y correlaciones grupales tanto intra como intergrupales (Hinojosa, 2008).

Tabla 3.1

Conjunto SAM con la muestra conjunta Factores escolares que afectan el desempeño académico.

Palabra definidora	PS	DSC
Tarea	100	83
Estudiar	71.1	59
Lectura	65.1	54
Proyectos	59.0	49
Prácticas	53.0	44
Diapositivas	47.0	39
Investigar	43.4	36
Examen	37.3	31
Exposición	32.5	27
Ir a clases	31.3	26

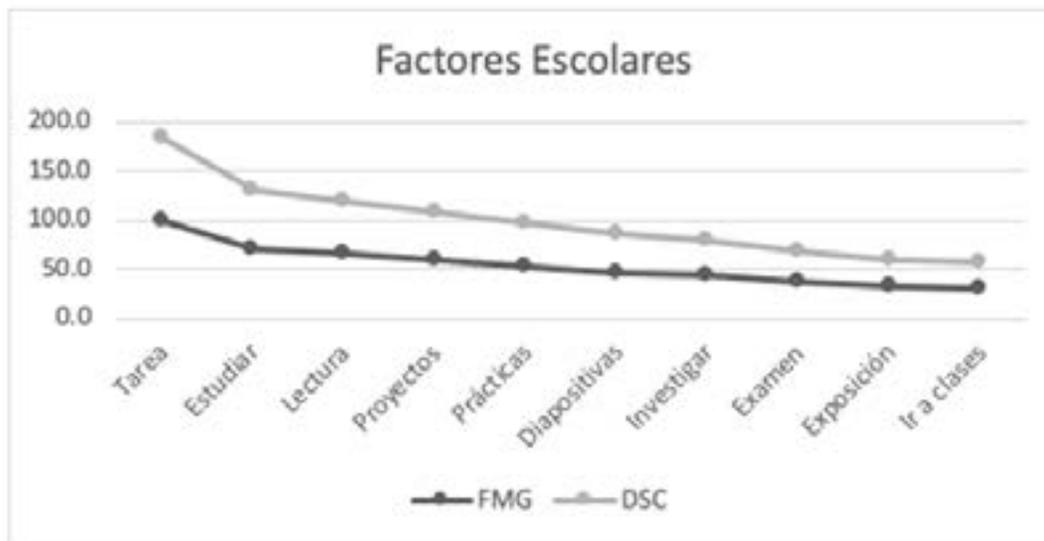
Gráfica 3.1

Distribución por pesos semánticos de los factores escolares que afectan el desempeño académico.



Gráfica 3.2

Peso semántico (PS), Distancia semántica cuantitativa (DSC) y factores escolares que afectan el desempeño académico.



Los resultados arrojan que los estudiantes consideran diez principales factores escolares que afectan el desempeño académico: tarea, estudiar, lectura, proyectos, prácticas, diapositivas, investigar, examen, exposición e ir a clases, siendo los dos más relevantes el realizar tareas y estudiar. Contradictoriamente a lo que se sugiere como parte de los hábitos para un adecuado desempeño académico, los estudiantes refieren que hacer tareas afecta de forma negativa, por lo que convendría indagar en el tipo de labores asignadas y en la cantidad de tiempo que se requiere para su realización. . Por otra parte, estudiar es un factor que se identifica como incidencia en relación con el desempeño académico, sin embargo, no se cuenta con mayor información para conocer cómo afecta al desempeño académico el disponer de tiempo y atención para repasar contenidos. Se puede observar que los factores mencionados se relacionan con actividades que requieren una inversión de tiempo significativa.

En cuanto a los resultados de los conceptos asociados al detonante ¿Qué factores personales afectan tu desempeño académico?, se encontró que el valor J alcanza 393. En la Tabla 3.2 se observan las diez palabras con los pesos semánticos más elevados, los cuales oscilaron entre 100 y 41.5%, apreciándose así una amplitud significativa en relación con la distancia entre las palabras asociadas por los participantes.

Tabla 3.2

Conjunto SAM con la muestra conjunta de los factores personales que afectan el desempeño académico.

Palabra definidora	PS	DSC
Estrés	100.0	70
Tristeza	98.1	45
Culpa	81.1	38
Frustración	66.0	32
Nada	64.2	29
Enojo	60.4	29
Miedo	60.4	28
Ansiedad	43.4	28
Depresión	41.5	27
Deshonra	41.5	26

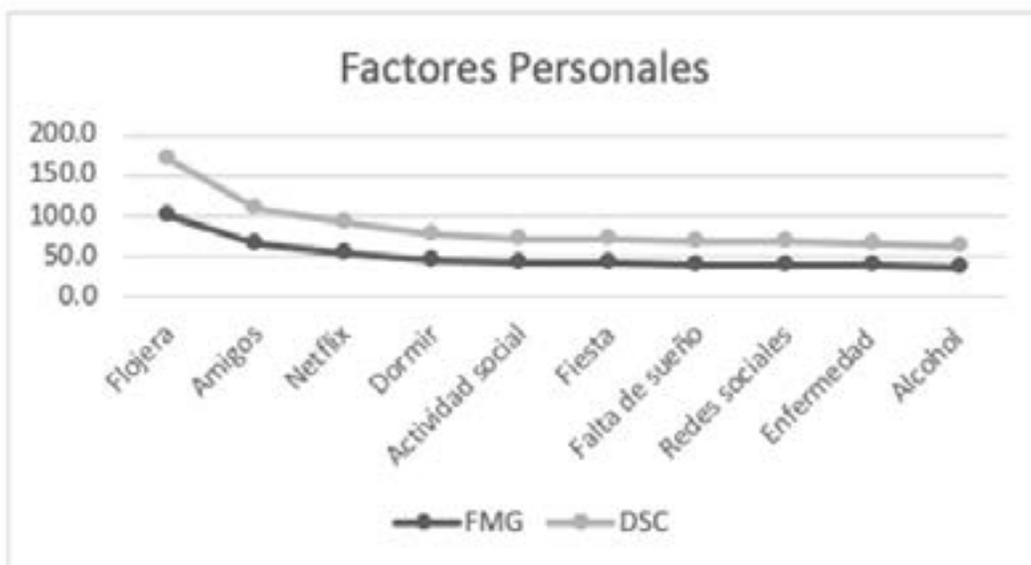
Gráfica 3.3

Distribución por pesos semánticos de los factores personales que afectan el desempeño académico.



Gráfica 3.4

Peso semántico (ps), Distancia semántica cuantitativa (DSC) y factores personales que afectan el desempeño académico.



Los factores personales que afectan el desempeño académico, de acuerdo con los resultados obtenidos, tienden a ser sentimientos y emociones negativas en los estudiantes como estrés, tristeza, culpa, frustración, nada, enojo, miedo, ansiedad, depresión y deshonra; en donde los dos principales factores son el estrés y la tristeza, los cuales deben ser atendidos con sumo cuidado y precaución puesto que pueden causar efectos dañinos en el estado tanto físico como emocional de los sujetos y que, en conjunto, podrían llevar incluso a estados depresivos y ansiosos. Es de destacarse la mención de la palabra “nada”, que hace referencia a una actitud apática. El estrés, al ser el principal factor de afectación, es digno de ser estudiado para identificar las actividades o situaciones dentro de la actividad académica que generan estrés en la comunidad estudiantil.

Entre los resultados sobre los conceptos asociados al detonante ¿Qué factores familiares y sociales afectan tu desempeño académico?, se encontró que el valor J es de 459. En la tabla 3 se observan las diez palabras con los pesos semánticos más elevados, los cuales oscilaron entre 100 y 37.1%, apreciándose así una amplitud significativa en relación con la distancia entre las palabras asociadas por los participantes.

Tabla 3.3

Conjunto SAM con la muestra conjunta factores familiares y sociales que afectan el desempeño académico.

Palabra definidora	PS	DSC
Flojera	100	53
Amigos	64.3	52
Netflix	54.3	43
Dormir	45.7	35
Actividad social	41.4	34
Fiesta	41.4	32
Falta de sueño	40.0	32
Redes sociales	40.0	23
Enfermedad	38.6	22
Alcohol	37.1	22

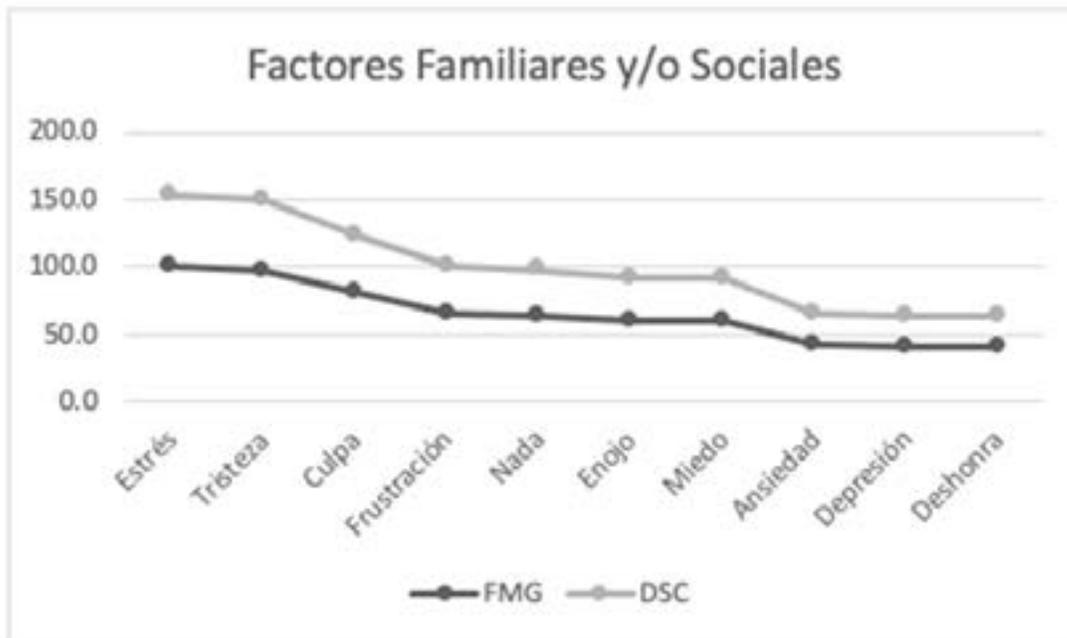
Gráfica 3.5

Distribución por pesos semánticos de los factores familiares y sociales que afectan el desempeño académico.



Gráfica 3.6

Peso semántico (PS), Distancia semántica cuantitativa (DSC) y factores familiares y sociales que afectan el desempeño académico.



Como se observa en los gráficos anteriores, los diez principales factores personales que afectan el desempeño académico son: flojera, amigos, Netflix, dormir, actividad social, fiesta, falta de sueño, redes sociales, enfermedad y alcohol; los dos factores más relevantes son la flojera y los amigos. A partir de lo mencionado, se muestra cómo las actividades de ocio tienden a afectar el desempeño académico de los estudiantes, en donde sobresalen factores relacionados con la tecnología, como ver Netflix y el uso de redes sociales; además, son relevantes aquellas actividades que notoriamente se refieren a mantener las relaciones sociales en actividades como ir de fiesta, el consumo de alcohol y el uso de redes sociales. Factores de ocio como la flojera, dormir, y alteraciones en el estado de la persona como falta de sueño y enfermedad son condiciones cuyo reconocimiento es fundamental al abordar los aspectos que afectan el desempeño escolar en estudiantes universitarios, y que, bajo este escenario, por lo que se evidencia que los

jóvenes invierten tiempo en actividades diferentes a actividades familiares o extracurriculares.

Discusión

El presente estudio mantiene ciertas coincidencias con los resultados obtenidos en otras investigaciones, lo cual sustenta algunos de los hallazgos encontrados. En relación con los factores escolares que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes, Evaristo-Chiyong y Chein-Villacampa (2015) hacen referencia a los estresores académicos, entre los cuales mencionan las evaluaciones, las relaciones sociales, la sobrecarga de tareas y la didáctica del docente; en concordancia con los resultados aquí presentados, los estudiantes consideran como respuesta, en mayor medida, que las tareas solicitadas son el principal factor escolar que interviene en el desempeño académico, así como algunas otras actividades que deben realizar como estudiar, leer, realizar proyectos, los exámenes e incluso asistir a clases.

Dentro de los factores personales, los estudiantes consideran que emociones y sentimientos como estrés, tristeza, culpa, frustración, enojo, ansiedad y depresión pueden intervenir significativamente en su desempeño académico; de la misma forma, Castellanos et al. (2017) sostienen que los factores personales como la ansiedad y la depresión se relacionan directamente con los cambios en el desempeño académico, lo cual afecta significativamente la forma en que los estudiantes cumplen con sus responsabilidades.

Finalmente, en cuanto a los factores familiares y sociales, los estudiantes en este estudio consideran que la flojera, los amigos, la plataforma Netflix e incluso las redes sociales intervienen en su desempeño académico; postura similar a la de Ahumada-Tello et al. (2017), quienes, de acuerdo con los resultados de su investigación, identificaron que actividades como

la mensajería instantánea, afectan significativamente el rendimiento en las actividades académicas que requieren de concentración, ejerciendo presión en el proceso cognitivo del estudiante.

Conclusiones

El desempeño académico seguirá siendo investigado como fenómeno a través del tiempo, pues las condiciones de desenvolvimiento de los estudiantes en los diferentes ámbitos en que se encuentran inmersos son cambiantes y diversas. Conocer los factores que intervienen en el desempeño académico permite hacer frente y plantear las estrategias adecuadas para que los estudiantes continúen exitosamente su trayectoria escolar, de tal forma que se propicie el aseguramiento de su eficiencia terminal con calidad y se disminuya el índice de deserción y reprobación escolar.

De acuerdo con las respuestas brindadas por los estudiantes encuestados, el presente estudio muestra que los factores escolares relacionados con las actividades que se encomiendan para el reforzamiento y construcción del conocimiento intervienen significativamente en el desempeño académico. Actividades con un sentido de responsabilidad, como hacer tarea, estudiar, leer, realizar proyectos, prácticas, investigar, presentar un examen, exponer y acudir a clases son importantes para el estudiante, de tal forma que impactan en su desempeño académico; por tanto, es esencial que la planeación didáctica, las estrategias de enseñanza y las metodologías del aprendizaje que propone el docente sean las adecuadas para el estudiante y el grupo educativo en su conjunto, de lo contrario, esa inconsistencia podría tener una repercusión considerable.

Los factores personales ligados al estado emocional del estudiante son de gran relevancia en el desempeño académico. De acuerdo con los resultados aquí mostrados, el estrés presenta la mayor incidencia, seguido de tristeza, culpa, frustración, enojo, miedo, ansiedad, depresión e incluso

deshonra. Actualmente, el sistema de educación mexicano ha presentado casos que han finalizado incluso con muertes de estudiantes que carecen de un estado emocional saludable, quienes incluso han realizado actos de privación de la vida dentro de la misma institución educativa, dejando sin respuesta un sinnúmero de dudas sobre la relación entre su estado emocional, sus relaciones sociales y su desempeño académico.

Aunado a los factores antes mencionados, los elementos sociales ejercen un papel crucial en el desempeño académico de los estudiantes, se trata de actividades de recreación a las que podrían

destinar más tiempo en comparación con las propias actividades relacionadas con la escuela, tales como ver Netflix, dormir, salir de fiesta, consumir alcohol y el uso de redes sociales. Algunas de ellas, vinculadas con la tecnología, pueden utilizarse como herramienta educativa a favor del desempeño académico, lo cual se entrelaza nuevamente con la importante y trascendente incidencia que tiene el docente mediante la planeación de los contenidos y el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los hallazgos de esta investigación muestra que los factores personales se centran en mayor medida en estados emocionales negativos, lo cual indica que los estudiantes requieren de un apoyo tutorial psicopedagógico que los guíe en su trayectoria y desempeño académico para continuar en el camino correcto hacia el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

Como área de oportunidad del presente estudio se observó que se puede incluir mayor cantidad de palabras estímulo que permitan abordar el fenómeno desde una perspectiva más amplia, sugiriendo como posibles variables próximas a investigar o de interés para estudios afines, incluir factores de salud física y mental, puesto que los resultados aquí presentados muestran estados de alteración en los sujetos relacionados con ansiedad,

enojo, miedo, depresión y sedentarismo, que claramente pueden afectar de forma significativa el desarrollo personal y escolar del estudiante.

Referencias

- Ahumada-Tello, E., Ravina Ripoll, R. & Hernández G. de Velazco, J. (2017). El rol de las redes digitales en el desempeño académico y en la percepción de felicidad social en estudiantes universitarios en Baja California. Claves para un desarrollo sostenible (pp. 99-116). México: Comares. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/329512411_El_rol_de_las_redes_digitales_en_el_desempeno_academico_y_en_la_percepcion_de_felicidad_social_en_estudiantes_universitarios_en_Baja_California_2017
- Aldana, K., Pérez de Roberti, R. & Rodríguez Miranda, A. (2010). Visión del desempeño académico estudiantil en la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. *Compendium*, 13(24), 5-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88017685002>
- Bogdan, R. & Biklen S. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. Estados Unidos: Pearson.
- Castellanos, V., Latorre, D., Mateus, S. & Navarro, C. (2017). Modelo explicativo del desempeño académico desde la autoeficacia y los problemas de conducta. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 149-161. Recuperado de <https://doi.org/doi:10.15446/rcp.v26n1.56221>
- Durón, T. L. & Oropeza, T. R. (1999). *Actividades de estudio: análisis predictivo a partir de la interacción familiar y escolar de estudiantes de nivel superior*. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Evaristo-Chiyong, T. & Chein-Villacampa, S. (2015). Estrés y desempeño académico en estudiantes de Odontología. *Odontología Sanmarquina*, 18(1), 23-27. Recuperado de <https://doi.org/10.15381/os.v18i1.11336>

- Gómez, A. (2017). Nativos digitales: dependencia de las redes sociales en internet y su relación con el desempeño académico. *Educationis Momentum*, 3(1), 107-143. Recuperado de <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/emomentum/article/view/113>
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Hinojosa, G. (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 18(1), 133-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65411190007>
- Isaza Valencia, L. (2014). Estilos de aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior. *Encuentros*, 12(2), 25-34. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-58582014000200002&lng=en&tlng=es
- Lourdes S., M. M. (2012). La desesperanza aprendida. Su influencia en el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes. *Gaceta Médica Boliviana*, 35(2), 93-95. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-29662012000200012&lng=es&tlng=es
- Renault, G., Cortada de Kohan, N. & Castro, A. (2008). Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y psicopedagogía. *SIGNOS Universitarios*, 27(43), 27-34. Recuperado de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/view/2161/2708>
- Reyes Lagunes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9(1), 81-97.
- Rodríguez Gómez, G., García Jiménez, E. & Gil Flores, J. (2005). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

- Valdez, M. J. L. (1998). Las redes semánticas naturales. Usos y aplicaciones en Psicología Social. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Vallejo, M. (2002). El diseño de investigación: una breve revisión metodológica. Archivos de Cardiología de México, 72(1), 8-12. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-99402002000100002
- Yarlequé Chocas, L. A., Javier Alva, L., Monroe Avellaneda, J. D., Nuñez Llacuachaqui, E. R., Navarro García, L. L., Padilla Sánchez, M., Matalinares Calvet, M. L., Navarro García, L. R. & Campos Cárdenas, J. (2016). Procrastinación, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación superior de Lima y Junín. Horizonte de la Ciencia, 6(10), 173-184. Recuperado de <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/367>

Artículo 4. La importancia de la filosofía para niños en contexto de pandemia.

The importance of philosophy for children in pandemic context.

AUTORES

María de Lourdes Vargas Garduño
Yaxiri Montserrat García Aguilar
Ana María Méndez Puga
Nelva Denise Flores Manzano

Resumen

El objetivo del presente trabajo es valorar las posibilidades formativas de los talleres de filosofía para niños durante la pandemia. Se empleó el método fenomenológico, con el apoyo de entrevistas y registros de observación. Participaron 3 docentes y 19 niños y adolescentes, de entre 8 y 14 años de edad.

Los participantes señalan que el programa favorece el desarrollo de habilidades que les permiten comprenderse a sí mismos, a los otros y al entorno, entre otros aprendizajes. Se concluye que este tipo de programas constituye una estrategia pertinente para hacer frente posi-

Participants consisted of 3 teachers and 19 children and teenagers between

vamente a la pandemia y sus implicaciones.

Palabras clave

Confinamiento, docentes, filosofía para niños, niños y niñas

Abstract

This research aims to assess formative possibilities of philosophical workshops for children during the pandemic. A phenomenological method was applied, supported by interviews and registered observations.

the ages of 8 and 14. They pointed out that the program encouraged the development of skills allowing them to understand themselves, others, and their surroundings, among other skills acquired. In conclusion, these types of programs constitute a permanent strategy to positively cope with the pandemic and its implications.

Keyword

Confinement, teachers, philosophy for children, boys and girls

Introducción

La contingencia causada por el COVID-19 obligó al mundo entero a tomar medidas extremas de distanciamiento físico, lo cual generó el cierre de los centros educativos en todos los niveles, así como gran diversidad de centros de trabajo. Esta situación dio como resultado que los hogares se convirtieran en escuelas, oficinas, lugares de descanso, diversión, todo al mismo tiempo. Con ello, aumentaron las tareas no remuneradas, como el cuidado de los más pequeños y las actividades domésticas; una combinación no muy favorecedora y extremadamente agotadora que recae en mayor medida en las mujeres, quienes llegan a sentirse sobrecargadas ante las múltiples actividades. Esta situación puso a niñas, niños y adolescentes (NNA) en situación de mayor vulnerabilidad, debido a que el confinamiento ha agudizado problemáticas que ya existían en los grupos familiares, como problemas de comunicación, modos limitados de interacción afectiva, asistencia pobre de los adultos hacia los menores de edad, llevando incluso a NNA a asumir tareas que generalmente no les corresponden (Unicef, 2020).

Una situación que ya ha sido ardua psíquicamente para muchos, se complejiza más si se toma en cuenta que en los últimos meses se ha registrado en México un aumento de la violencia contra mujeres, así como contra NNA, tal como lo reflejan registros de la Secretaría de Seguridad y Protección ciudadana (2021) y del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2020b). De esta manera, se ha observado que la violencia

generada dentro del hogar ha incrementado el uso de palabras ofensivas, gritos, insultos, castigos extremos e incluso golpes, alcanzando tanto NNA como a adultos que viven en pareja. Cabe resaltar que, de acuerdo con Calderón (2020), la violencia doméstica resulta ser una estrategia de afrontamiento equivocada y poco saludable ante las dificultades que se presentan en la familia, generando un entorno de inseguridad que impacta negativamente en el desarrollo de los niños y adolescentes.

Al respecto, Tranier, Bazán, Porta y Di Franco (2020) retoman la obra de Dolto, quien hace un llamado a la “humanización de la vida”, a hacer conciencia en todos los miembros de la familia sobre la situación actual que estamos atravesando, a hacer una pausa y observar cómo estamos reaccionando, a reflexionar sobre lo que estamos haciendo con nuestro tiempo y, en la medida de lo posible, buscar alternativas más saludables para todos. Ante esta situación, han surgido diversas propuestas de afrontamiento para que padres, madres y docentes puedan apoyar a los NNA, entre las que se encuentran los talleres de filosofía para la niñez, que pueden representar una valiosa alternativa, ya que proporciona herramientas para reflexionar sobre los problemas y encontrar soluciones (Zavala, 2014; CECAPFI, 2021). Tal como señala Vértiz (2020), ante esta situación de contingencia, ni el miedo ni el pánico cambiarán a la humanidad, contrario a lo que se podría conseguir con la reflexión, el análisis y las transformaciones que puede promover la filosofía (Bertoldi, Guaita & Maclean 2020; Herrero, et al., 2020; Rubio, 2020).

Por todo lo anterior, se planteó una investigación que tuviera como objetivo valorar las posibilidades que ofrecen los talleres de filosofía para niños en la promoción de la salud mental de NNA, a partir de procesos reflexivos ante situaciones adversas (como la pandemia actual de COVID-19) desde la perspectiva de algunos docentes con experiencia en

la impartición de dichos talleres, así como de los NNA que han participado en ellos.

Revisión de literatura

En ésta, la era de la globalización, ya no es suficiente una educación basada en la memorización y la acumulación de conocimientos; los desafíos actuales exigen otras habilidades como comunicación, resolución de problemas, trabajo en equipo y creatividad, por mencionar algunas. Por ello, es necesario repensar qué contenidos escolares se están impartiendo, ya que como lo mencionan algunos autores Nussbaum (2010) y Vargas-Pellicer (2020), la escuela no sólo lo prepara para la ciudadanía y el trabajo, sino también para darle sentido a la vida; es por ello que una educación limitada a la formación en contenidos o como preparación para el empleo, no garantiza una población sana, comprometida y con alta calidad de vida, que sea capaz de participar en equipos y colaborar en la generación de innovaciones.

Vargas (2014) propone a la filosofía como un medio para favorecer la racionalidad, la democracia y un pensamiento más crítico, que permita a las personas tener la oportunidad de reflexionar ante el mundo que habitan y a partir de ello realizar acciones más positivas. Esta filosofía puede implementarse en todas las edades, desde la niñez hasta la vejez, y su flexibilidad puede impactar en otros ámbitos sociales como cárceles, escuelas, fábricas, entre otros. Al respecto, Grau (2008) propone incluso una conexión entre filosofía, educación e infancia de modo que la filosofía se aborda como potenciadora del pensar reflexivo y creativo para producir conceptos y perspectivas que permitan interpretar el mundo; la infancia como etapa de apertura, descubrimiento y potencia de vida, y finalmente, la educación como el espacio donde existe la posibilidad de transformar. De ahí la importancia de trabajar en ese vínculo para así contribuir al desarrollo de los

niños e influir en su proceso formativo.

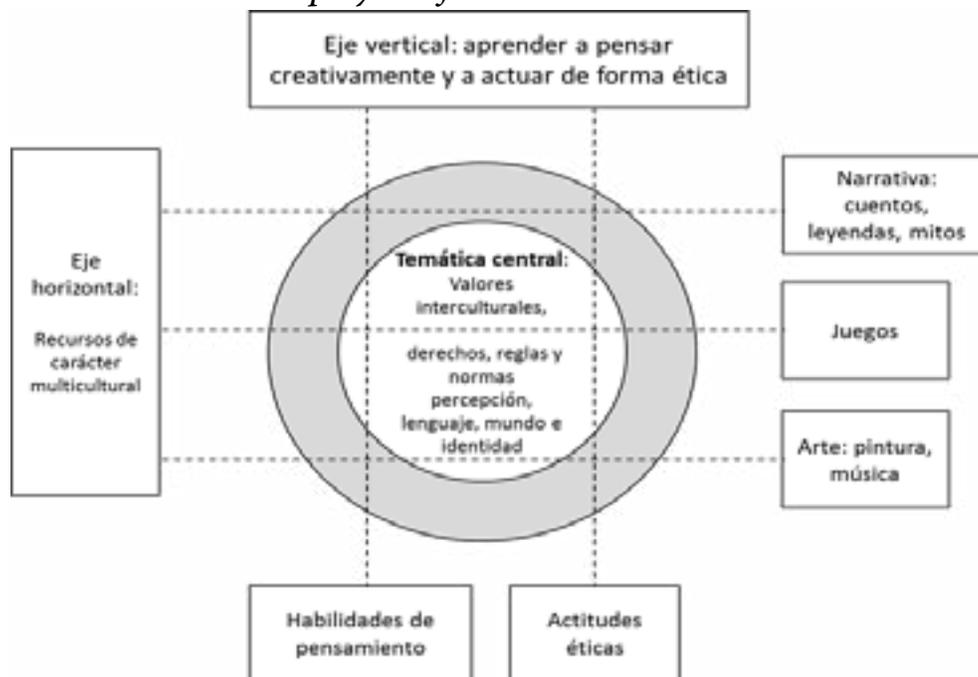
Entre los principales aportes a la filosofía para niños destacan las propuestas de Lipman, Sharp y Oscanyan (1992), Lipman (2003), Brenifier (2007;2012) y Sático (2020), entre otros autores. Lipman es considerado como el iniciador de la filosofía para niños desde 1969. A partir de ahí, surgieron diversos grupos que siguieron sus enseñanzas y otros que generaron propuestas alternativas, pero siempre con el mismo fundamento: promover el pensamiento crítico y creativo en la niñez. Su proyecto se basa en la mayéutica socrática, parte de novelas que él mismo diseñó, acordes con las diferentes etapas de desarrollo del niño y del adolescente, desde los 5 hasta los 18 años. Su método puede aplicarse usando textos, videos o cualquier otro recurso a partir de algún tema detonador, ya que lo que se pretende es promover el diálogo filosófico con el grupo al que él llama “comunidad de indagación”.

Por su parte, Brenifier (2012) maneja el proceso de manera distinta, puesto que asume la dicotomía como punto de partida; para ello propone una situación que obliga a tomar una decisión a quienes participan. Considera tres dimensiones que deben desarrollarse a través de la filosofía para niños: intelectual, existencial y social. La intelectual consiste en *pensar por uno mismo*, mediante la propuesta de hipótesis, el análisis, la reformulación de una idea, la argumentación, entre otros procesos. La existencial se centra en *ser uno mismo*, promueve la toma de conciencia de sí mismo, sus ideas y comportamiento; busca la expresión de la identidad personal y de la singularidad del propio pensamiento; retoma el control de las reacciones y el reconocimiento de las propias incoherencias. Finalmente, la dimensión social enfatiza el *ser y pensar con los otros*, por lo que incluye el fortalecimiento de la capacidad de escucha y respeto al otro; de asumir riesgos e integrarse al grupo; comprender, aceptar y aplicar reglas; entre otras características.

Angélica Sátiro ha trabajado en filosofía para niños desde 1990. Ella y sus colaboradores crearon en España el Grupo de Investigación e Innovación en la Enseñanza de la Filosofía (GrupIREF, s/ f), del cual surgió el proyecto Noria (2000), que pretende incentivar el “jugar a pensar”. El proyecto Noria está estructurado como se indica en la Figura 4.1, donde se muestra que el eje horizontal remite a contexto y a propuestas a desarrollar, es decir, a lo que Brenifier denomina lo social; en el eje vertical se ubica lo relacionado con el pensamiento y el desarrollo de una ética, que serían los elementos intelectuales y existenciales. Así como en estas dos propuestas hay similitudes, un elemento importante que va a destacar en las propuestas emergentes en tiempos de pandemia es el cuidado (Farran, 2020).

Figura 4.1

Esquema de la Noria como proyecto formativo



Nota: en el esquema, el eje vertical establece los puntos de partida y los puntos de llegada del proceso; el eje horizontal se refiere a los recursos, todo centrado en una temática central de los programas como valores, percepción, autoconocimiento, derechos de la infancia, entre otros. Los ejes

son vistos de manera dinámica, es decir, el punto de llegada se convierte en punto de partida.

Por otro lado, de manera similar a la propuesta de Lipman, el modelo Noria se basa en cuentos que incluyen una sencilla guía para los padres o adultos que acompañan a los niños en el proceso del pensar lúdico. Ya en el contexto del confinamiento actual, Sátiro integró la aportación de diferentes individuos y colectividades españoles que crearon propuestas muy interesantes en el material titulado *Ciudadanía creativa en tiempos de pandemia* (Herrero et al., 2020), con la intención de ayudar a las familias a desarrollar recursos internos para afrontar el aislamiento, abarcando tres áreas: la experiencia humana en el momento actual, habilidades de pensamiento creativo y actitudes éticas; incluyendo áreas como emociones, sentimientos, valores, actos mentales para desarrollar la percepción, el cuestionamiento, la comparación y el lenguaje.

Como puede apreciarse, si bien cuenta con un fundamento teórico importante, la filosofía para niños no pretende ser sólo una propuesta teórica, sino convertirse en una práctica formativa, que ha sido poco aprovechada en México y, en particular, en el estado de Michoacán, por lo que su difusión y análisis permitirá valorar su aplicación en espacios escolares y también en los no escolarizados.

Metodología

El proyecto se planteó desde el paradigma cualitativo, ya que posibilita mayor flexibilidad dentro de las investigaciones sociales al estudiar a las personas en el contexto en que se encuentran, enfocándose en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Taylor & Bogdan, 2000; Álvarez-Gayou, 2003). Su intención es conocer la realidad desde la perspectiva de los protagonistas para, posteriormente, comprenderla como parte de un conjunto o sistema, lo cual permite captar el sentido real de los fenómenos sociales (Ruiz, 1996).

Dadas las condiciones de pandemia, se tomó la decisión de entrevistar de manera virtual a tres docentes con experiencia en la implementación de talleres de filosofía para niños, quienes forman parte del Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas (CECAPFI) como formadores de docentes en el Diplomado de Filosofía para Niños. Con la intención de asegurar su participación de forma ética, se solicitó el consentimiento informado de cada uno (se les denominará profesora N y profesores F y M, para resguardar su identidad).

Para aplicar la entrevista a niñas y niños, se utilizó el método clínico propuesto en sus inicios por Jean Piaget, que permite investigar cómo piensan, sienten, perciben y actúan los NNA, además de que brinda la posibilidad de descubrir cuestiones que muchas veces no se reconocen a simple vista. Este método se lleva a cabo mediante conversaciones con los participantes, incluyendo intervenciones repetidas del entrevistador con la finalidad de analizar el trasfondo de lo que dice el niño y aclarar su significado (Delval, 2012). Se eligió esta opción metodológica porque posibilita conocer lo que los niños piensan sobre sí mismos y su propia realidad social, permite tener flexibilidad en la investigación, con lo cual se pueden ir haciendo modificaciones en la medida en que se vaya requiriendo.

El trabajo con NNA tuvo distintas variantes debido a la contingencia y a las posibilidades con que se contaba; sólo se pudo trabajar con tres grupos. El primer grupo estuvo constituido por cinco menores: cuatro niñas y un niño, cuyas edades se encontraban en el rango de 10 a 12 años. El segundo grupo estuvo formado por seis niñas de 12 a 14 años que trabajaron en modalidad presencial, y el tercero, también presencial, se integró con ocho niños de entre 8 y 10 años. Se solicitó el consentimiento de los padres de los niños participantes.

Resultados

Se llevó a cabo el análisis de datos cualitativos siguiendo la propuesta de

Taylor y Bogdan (2000), usando los siguientes pasos: construcción de categorías, codificación de datos, refinamiento del análisis para asegurar la congruencia del proceso e interpretación de datos a la luz del fundamento teórico elegido. En este caso, se presenta únicamente la categoría denominada ventajas y límites de la filosofía para niños, analizada desde la opinión de los docentes expertos en el tema y desde las experiencias de los tres grupos de infantes.

Los tres docentes entrevistados hacen ver, desde su experiencia, que la filosofía para niños presenta como ventajas el desarrollo de la capacidad de escucha, de apreciar al otro como persona; la posibilidad de que transfieran sus aprendizajes a la vida cotidiana, así como la asertividad al aprender a expresar con claridad los acuerdos y los desacuerdos, pero sin agredir al otro y sin temor de perder una amistad por discrepar con un amigo. A continuación, se presentan fragmentos de tres de las narrativas más relevantes relacionadas con las ventajas y desventajas; cabe destacar que, desde los elementos que señalan, son mayores y más relevantes las ventajas.

El profesor M señala la relevancia de ver al otro, de vernos para expresarnos mejor y así ser escuchados, como se describe en la siguiente narrativa:

[Dado que la secundaria donde trabajé se encuentra en un contexto de marginación y delincuencia], lo que trabajé tuvo buenos resultados, pero chiquitos, sólo se ven con lupa. El grupo con el que trabajé era catalogado como un grupo terrible, pero conmigo participaban y logramos dos cosas durante el ciclo escolar: una, que se escucharan, y dos, que dieran razones. Eso fue un logro bárbaro, y lo hice más con juego que como comunidad, aunque fue

muy accidentado el proceso. (...) Era un grupo de 50... y es difícil querer hacer filosofía con un grupo tan grande... y menos sentarlos en círculo... lo que sí les pedía era que voltearan a ver a la persona que hablaba, porque eso era lo importante: la persona, más que el círculo, la persona... Les decía: “Cuando alguien hable, volteen a verlo, no lo vean feo, sino véanlo, eso es lo importante, vernos a la cara, ver cómo expresamos lo que sentimos, ¿no?”. Y la gente empezó a verse y a acostumbrarse a verse y eso fue lo que permitía que se escucharan, porque ya eran personas las que hablaban y ya no sólo es un sujeto ahí, quién sabe quién, o una cabeza que está enfrente de mí, o sea, no... era una persona con un rostro.

El profesor F, por su parte, afirma que es posible transferir a la vida cotidiana lo aprendido en los programas de filosofía para niños:

He trabajado con niños de primaria, manejé filosofía para niños dentro de Cívica y ética. Con los temas que venían en los bloques, preparaba lo que iba a trabajar y lo iba adaptando con *Wonder Ponder*, con *dramatic philosophy* o con otras estrategias, y lo iba dirigiendo hacia el tema de formación cívica y ética, no seguía lo que venía en el libro. Los organizaba para la clase después del recreo y nos sentábamos en el piso. Lo que se busca es lograr esa transferencia de saberes hacia la vida cotidiana, [para que] todo lo que se puede aprender dialogando en el salón sobre el maltrato animal, sobre cualquier tema, lo puedan transferir a su vida cotidiana. Y creo que eso es algo muy importante. Si nosotros logramos, por poco que sea, transferir alguna nueva actitud a la vida cotidiana, ya vamos ganando. Entonces creo que ésa es la importancia. Ahí es donde debemos tener mucho cuidado, para saber qué es lo que se van a llevar; cada uno se va a llevar cosas diferentes, y lo bueno es que lo transfieran a su vida cotidiana.

La profesora N refiere su experiencia en el fomento del diálogo y la

escucha, y cómo se construyen argumentos, se defiende una idea y se propicia la puesta en común desde una mirada colectiva:

Tu función como coordinador [desde la metodología de Brenifier] es a veces provocar esa confrontación, no en un mal sentido, no en un sentido de pelea, sino en un sentido de... por ejemplo, si alguien dice una opinión y la otra es diferente, entonces que se haga explícito... “A ver, entonces, esto es diferente a esto, ¿sí? Si no estás de acuerdo, ¿puedes decirle a fulanito que no estás de acuerdo?”. Eso lo encuentro muy efectivo porque normalmente la educación tradicional no te enseña a ser claro y manifestar tus ideas con esa claridad cuando no estás de acuerdo, y en niños es muy útil que los niños entiendan que no pasa nada si tú difieres en el pensamiento con alguien que es tu amigo, por ejemplo; que puede pasar que tú no pienses igual y que tu amigo se esté equivocando, según tu manera de ver, y que lo sometas a una revisión... que a lo mejor tú no tienes razón, pero que lo hables expresamente, que tengas como la confianza de saber distinguir que una cosa es “aquí vamos a razonar entre todos” y lo que se decide no es mi amistad, no es si yo soy el más popular, no es si... lo que sea... sino si tiene sentido para la razón común, para todos los que estamos aquí observando y todos somos juez y parte (Profesora N).

Como puede verse, los alcances que los profesores van reconociendo en el día a día del trabajo con los grupos denotan cambios discretos que exploran modos de relación basados en el respeto, el cuidado de sí mismo y de los otros.

Entre los límites que se aprecian en los discursos de los docentes destacan: la dificultad para trabajar con grupos grandes, los contextos problemáticos, la falta de disposición y apoyo de las autoridades institucio-

nales y el sistema mismo, así como la idea de llevar a la práctica una sola metodología para pensar desde la filosofía para niños.

Las entrevistas con NNA evidenciaron algunas de las ventajas y de los límites descritos con anterioridad. Los niños comentan que les interesaron los temas que se les fueron presentando; no obstante, las sesiones virtuales se les dificultaron por los aspectos técnicos (ruido, baja señal en algunos momentos); mientras que consideran que las sesiones presenciales fueron adecuadas. El procedimiento básico que habían vivido niñas y niños fue el de comunidad de aprendizaje de Lipman, que incluyó una actividad detonadora: lectura, video, anécdota; en seguida, se plantean preguntas iniciales y con base en su respuesta, se les hacen nuevas preguntas para profundizar en el tema e invitarlos a la reflexión; finalmente, se hace el cierre de la sesión.

Bajo ese esquema, la dinámica que se trabajó implicó un diálogo inicial, una lectura, ver un video y hacer síntesis de la situación. En el video, se planteó el tema central que incluía una situación problemática. Los personajes estaban representados por animales, de distintos tamaños y actitudes, que van a cruzar un puente en dos sentidos, pero sólo podían hacerlo de uno a la vez, en el proceso, se genera un conflicto, dado que no todos pueden atravesar al mismo tiempo. En los distintos momentos, niñas y niños participan, algunos hacen referencia a historias personales similares, otros construyen argumentos para explicar el comportamiento del personaje central, que muestra más poder y tiene una actitud avasallante, algunos elaboran argumentos explicando las posibles razones de la actitud de cada personaje, remitiendo a la relación entre “niños grandes y pequeños”, señalando cómo los mayores pueden “aprovecharse” y cómo en grupos grandes suele haber empujones y descalificaciones, lo que implica dirimir la situación con el apoyo de adultos. Algunos califican la actitud de algún personaje en términos de egoísta, otros en términos de maldad y malas intenciones, y algunos de descuido por emociones no relacionadas con

la situación, es decir, que “estaban de malas”. Dado el nivel de escolarización diferenciado de niñas y niños, algunos participan más que otros, pero ninguno se queda sin participar. Al final, se les invita a cerrar el ejercicio comentando cómo el conflicto se hubiera resuelto de otros modos, ante lo que la mayoría planteó el diálogo como elemento central, además de que propusieron hacer votaciones.

A continuación, presentamos un ejemplo de diálogo entre la persona coordinadora de la sesión y el grupo de niñas y niños:

Guía: ¿Hubiera habido otra forma de resolverlo?

Participante D: Uno se hubiera podido haber hecho para atrás para que el otro pudiera pasar.

Participante A: No ser egoístas con las demás personas y entender que no pueden pasar al mismo tiempo.

Guía: ¿Y no hizo falta ahí algo más para que se pudieran entender? ¿Cuál fue su actitud?

Participante K: Platicar. Creo que cada uno debería de dar una opción y ver a todos cuál nos agradaría más.

Participante A: Podríamos votar.

Participante K: Se necesita escuchar, poner atención, dar nuestra opinión.

Participante D: Decirlo correctamente, pedirlo por favor. ¿Puedo pasar y después tú vas?

Participante A: Hacer lo que nos convenga a los dos para nadie salir lastimado.

Guía: ¿Qué pudieron haber hecho los chiquitos? ¿Tienen opciones?

Participante D: Decir su opinión más enojados.

Participante K: Creo que si los chiquitos dieran su opinión más enojados, si los escucharían, pero los tratarían peor.

Participante E: Yo siento que los volverían a aventar porque estaban tan concentrados entre ellos que no les harían caso.

Ahora bien, en cuanto a la experiencia, lo que más destaca y que remite a las ventajas y limitaciones fue dialogado al final del trabajo, momento en que expresaron que el ejercicio les gustó, emitiendo opiniones como: “Aprendí que en cualquier enojo o en cualquier problema hay una solución, una sola, o tal vez dos, o varias”. Consideraron relevante poner sobre la mesa sus posicionamientos y propiciar el diálogo, además, señalaron: “Aprendí sobre el trabajo en equipo y la igualdad”. Así pues, la ventaja de estas propuestas formativas integradas con grupos reducidos para promover la reflexión resultan fructíferas, no obstante, las limitaciones pueden estar en la manera en que se da continuidad a las actividades.

Discusión

Los datos que se generaron a partir de los discursos de los docentes expertos coinciden con lo reportado por Peña (2013), así como por Sumiacher, Zapotitla y Martínez (2021) en lo referente a los materiales didácticos y a que no existe un método único para trabajar la filosofía para niños. Tanto uno como los otros autores señalan que, si bien el material tradicional es valioso, es importante su adaptación para acercarlo a la realidad de la niñez actual. Por otro lado, en los discursos se habló de los cambios que se lograron en los niños a través del proceso formativo, lo cual es similar a lo que reportan tanto Mariño (2013), como Arias, Carreño y Mariño (2016), quienes destacan que no sólo se pueden identificar transformaciones en los infantes, sino también en los propios maestros o formadores.

Con respecto del desarrollo del pensamiento crítico, creativo y en

el ámbito de los valores, se encontraron resultados similares en Echeverría (2020) y Betancourt (2018), de modo que los niños y las niñas de esta investigación destacaron la importancia de aprender valores como el respeto, la escucha, la empatía y la buena comunicación. Un aspecto relevante señalado por uno de los profesores es la “transferencia de saberes” como algo fundamental para incidir en la vida diaria de cada estudiante que reflexiona de manera individual y colectiva, que dialoga y que se replantea ciertas ideas que pueden resultar contradictorias con la vida y los vínculos actuales. Otro factor es el trabajo colectivo que permite, en equipos o de manera individual, realizar actividades en las que sea posible asumir que “vamos a razonar entre todos”, aspecto central en la constitución de personas con una perspectiva horizontal del proceso de construcción y producción de significados. Ese proceso colectivo tiene como base el diálogo que señalaron niños y niñas.

Todo lo anterior hace patente el potencial que tienen los programas de filosofía para niños en los procesos formativos, lo cual podría constituirse en una herramienta pertinente para que los adultos responsables de la educación empleen las estrategias propuestas de manera paulatina, para que puedan promover en sus hijos o en sus estudiantes, la autoconciencia y la conciencia del contexto en el que viven, mediante el desarrollo de actitudes críticas y creativas. Por lo anterior, el objetivo del trabajo se logró, ya que se evidenció el valor de la experiencia por parte de los diversos actores.

Conclusiones

Como se puede apreciar, la filosofía para niños es una propuesta educativa que posee un gran potencial, Para su puesta en marcha, los expertos insistieron en la importancia de abrirse a la diversidad de métodos existentes para adecuarse mejor al grupo con el que se trabaje. El proceso reflexivo que muestran niños y niñas puede transferirse a situaciones de su vida co-

tidiana, como puede suceder en la interacción entre hermanos, donde es importante comprender al otro y “hacerse valer”; asimismo, se puede llevar a reflexionar problemáticas de la sociedad, como la injusticia social a causa de la pobreza, los niños en riesgo o situación de calle, la explotación de la mujer, por mencionar algunos.

Entre las principales limitaciones encontramos que, debido al confinamiento, la dinámica debe ajustarse a la virtualidad y al trabajo con grupos demasiado pequeños, lo que transforma las posibilidades de intercambio con los pares, llegando incluso a limitar su productividad. No obstante, su riqueza logra observarse. Debe recordarse que, idealmente, el proyecto de filosofía para niños recomienda trabajar con grupos de 10 o 15 niños, y pese a su gran riqueza, es difícil llevar este proyecto a las aulas regulares, donde habitualmente asisten grupos numerosos (de 30 a 50 alumnos). No obstante, al interior de las familias, puede potenciarse un buen espacio de diversión, recreación, escucha, empatía, intercambio amoroso y consideración del otro, en momentos en que hace falta no sólo estar unos al lado de otros de forma permanente, sino unos junto a otros, luchando y construyendo de la mano mejores opciones de vida para nuestros NNA y para los adultos que los sostenemos. Es importante destacar también que los talleres de filosofía para niños no dan resultados a corto plazo y éstos tampoco son perceptibles a simple vista; se requiere de varios meses de trabajo para lograr la integración de la comunidad de indagación y conseguir que los niños desarrollen un pensamiento crítico y creativo.

Así pues, en el contexto de pandemia, después de haber revisado el potencial de los programas de filosofía para niños, se puede apreciar la conveniencia de que los adultos responsables del cuidado de los menores se acerquen a conocer algunos de los recursos didácticos que se han generado desde los distintos modelos y puedan conducir a sus hijos o a sus alumnos para que vayan desarrollando su pensamiento crítico, creativo y de autocuidado, en esta situación que resulta estresante y confusa. Además,

se puede promover la comunicación y hacerles sentir el apoyo para que puedan aprender a tomar conciencia de sus emociones y a manejarlas en la interacción con otros.

De este modo, se logró valorar la filosofía para niños como un recurso que permite crear un ambiente de confianza y empatía, donde niñas, niños y adolescentes puedan expresar sus inquietudes, dialogar, buscar medidas de prevención y autocuidado y hacer conciencia ante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Al desarrollar el pensamiento crítico y creativo en grupos de NNA, se promoverán las condiciones adecuadas para darle un sentido a lo que está pasando y reevaluar los errores. Como señala Rubio (2020), incluso tendrán posibilidad, si los apoyamos, para reconsiderar los alcances de esta pandemia, que no distinga razas o clases sociales, pero posibilita hablar en familia sobre la vulnerabilidad del ser humano.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México / Buenos Aires / Barcelona: Paidós.
- Arias, S. C., Carreño, S. G. & Mariño, D. L. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, 33(66), 237-261. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v33n66/v33n66a19.pdf>
- Bertoldi, C., Guaita, F. & Maclean, V. (2020). *Filosofía para niños desde casa*. Dossier elaborado por Espacio filosofía para niños. Recuperado de www.espaciofpn.com
- Betancourt, C. (2018). *La filosofía para niños y la educación emocional: el desarrollo del pensamiento crítico-creativo en niños de 4 a 5 años* [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Sevilla, España. Recuperado de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/81791/194_77870864.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brenifier, O. (2007). *Filosofar como Sócrates*. Versión 1.0. Recuperado de <https://aproximandonosalaetica.files.wordpress.com/2016/10/>

[filosofar-como-so-crates-oscar-brenifier.pdf](#)

Brenifier, O. (2012). *La práctica de la filosofía en la escuela primaria*. Valencia: Diálogo.

Calderón, M. (2020, abril 29). Aislamiento esconde el maltrato infantil en tiempos del COVID-19. Niñas y niños sufren más violencia. *Cuestione*. Recuperado de <https://cuestione.com/detalle/mexico/aislamiento-esconde-el-maltrato-infantil-en-tiempos-del-COVID-19>

Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas (CECAPFI) (2021). *Actividades para el desarrollo de habilidades de pensamiento a través de la práctica filosófica*. Anexo 30. CECAPFI. Recuperado de <https://www.cecapi.com/ANEXO30.pdf>

Delval, J. (2012). *Descubrir el pensamiento de los niños: Introducción a la práctica del método clínico*. España: Paidós Ibérica.

Echeverría, E. (2020). Filosofía para niños: propuesta pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de valores en la escuela. En M. Madrigal Romero, P. Díaz Herrera, E. Echeverría, J. Ezcurdia, L. Cázares Aponte, M. Carrillo Gómez, D. Sumiacher & A. Alonso Salas. *Filosofía para niñas y niños en México. Un horizonte de diálogo, libertad y paz* (pp. 45-67). Torres Asociados.

Farran, R. (2020). Filosofía (no solo) con niños: escuchar, cuidar, escribir, transmitir. *Childhood and philosophy*, 16, 1-17. Recuperado de <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.52894>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2020a). *Niñas, niños y adolescentes durante el COVID-19. Recomendaciones a padres y madres para mejorar el estado emocional de sus hijos e hijas*. Recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/ni%C3%B1as-ni%C3%B1os-y-adolescentes-durante-el-COVID-19>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2020b). *Protección de la niñez ante la violencia. Respuestas durante y después del COVID-19*. Recuperado de <https://tinyurl.com/jjv63n4a>

- Grau, O. (2008). Filosofía, educación e infancia. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 1 (11), 3-11. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4205>
- Grupo de Investigación e Innovación en la Enseñanza de la Filosofía (GrupIREF) (s/f). *Proyecto Noria*. Recuperado de <http://www.iacat.com/Revista/recrearte/recrearte06/Seccion2/noria.pdf>
- Herrero, A., Sátiro, A., Guillaumet, A., Ochoa, A., Porcel, B., Navarro, C., Signes, C., Ramírez, E., Guitart, F., Castro, F., Sanz, G., Rouco, J., Montoya, J., Baños, L., Del Mar, M., Oró, C., Méndez, M., Liso, M., Pavón, M. & Dalmau, T. (2020). *Ciudadanía creativa en tiempos de pandemia*. Recuperado de <https://www.colegioelope.es/wp-content/uploads/2020/04/ciudadania-creativa-en-tiempos-de-pandemia-10-4.p>
- Lipman, M. (2003). *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mariño, A. (2013). *Actitud filosófica y lúdica: un encuentro con la infancia*. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Peña, E. J. (2013). Supuestos teóricos y prácticos de los programas de filosofía para niños [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/22787/1/T34721.pdf>
- Rubio, J. (2020, mayo). ¿Filosofía inútil? Seis ideas filosóficas para reflexionar sobre la pandemia. *El País*. Recuperado de https://verne.elpais.com/verne/2020/05/22/articulo/1590144101_955396.html
- Ruiz, I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sátiro, A. (2020). Filosofía lúdica en tiempos de pandemia. En A. Herrero

- et al., *Ciudadanía creativa en tiempos de pandemia*. Recuperado de <https://www.colegioelope.es/wp-content/uploads/2020/04/ciudadania-creativa-en-tiempos-de-pandemia-10-4.pdf>
- Secretaría de Seguridad y Protección ciudadana. Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (31 de julio de 2021). *Información sobre violencia contra las mujeres. Incidencia delictiva y llamadas de emergencia 9-1-1*. Centro Nacional de Información. SSPC-SESNSP. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1mnvTELZwrS8GV8X2fmzPu2JxpA-gN21-/view>
- Sumiacher, D., Zapotitla, M. A. & Martínez, F. (2021). Filosofía para niños: argumentación y dimensión afectiva. Estudio empírico. *Pensar juntos. Revista Iberoamericana de Filosofía para Niños*, 5, 62-78. Recuperado de <http://revistapensarjuntos.com/wp-content/uploads/2021/05/Estudio-Empi%CC%81rico-Pensar-Juntos-N5-David-Sumiacher-Miguel-A%CC%81ngel-Zapotitla-Fabia%CC%81n-Marti%CC%81nez.pdf>
- Taylor, S. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (3ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Tranier, J., Bazán, S., Porta, L. & Di Franco, M. G. (2020). Concatenaciones fronterizas. Pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID 19. *Práxis educativa*, 24 (2), 1-18. Recuperado de <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240203>
- Vargas, L. G. (2014). *Filosofía ¿para qué? Desafíos de la filosofía para el siglo XXI*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Vargas-Pellicer, J. (2020). Una reflexión sobre la escuela en tiempos de Covid desde la mirada de Arendt, Meirieu, Simons y Masschelein. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (número especial), 195-216. Recuperado de <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.102>
- Vértiz, C. (2020, abril 5). *La filosofía ¿para qué? Ante la pandemia. Proceso*. Recuperado de <https://www.magzter.com/es/article/News/Revista->

Proceso/La-filosofa-para-qu-ante-la-pandemia

Zavala, H. A. (2014). El desarrollo de habilidades del pensamiento. *Espiral. Revista de Docencia e Investigación*, 4(1), 59-70. Recuperado de <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/551>

Artículo 5. Impacto de las dinámicas de comunicación y colaboración en los alumnos normalistas de la ByCENES de primer y último semestre en la educación a distancia.

Impact of collaborative and communicative dynamics in first and last semester Normalist students from BCENES in distance education.

AUTORES

Agueda Guadalupe Leyva Aguirre
Iramsayd López Rodríguez
Graciela Isabel Peral Sánchez

Resumen

La siguiente investigación surge con el propósito de conocer las estrategias de comunicación y colaboración que son utilizadas en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES), por los docentes y estudiantes de primer y séptimo semestre, en tiempos de pandemia, llevando las clases a distancia de manera virtual. Su enfoque es cua-

litativo; para el análisis, se aplicó una entrevista semiestructurada, la cual consta de cinco preguntas, donde sólo una fue utilizada para su respectivo análisis. Como hallazgos identificados se destaca el uso de las herramientas tecnológicas en sus actividades académicas que contribuyen al logro de las competencias planteadas.

Palabras clave

Comunicación, colaboración, educomunicación, educación a distancia, estrategias, pandemia.

Abstract

The following research was designed with the purpose of knowing how communication and collaboration strategies are used in the Benemerita Centenaria Normal School in Sonora (ByCENES), by teachers and first and seventh semester students, during the pandemic, taking classes online via distance learning. Its approach is qualitative; for the analysis, a semi structured interview was performed, consisting of five questions, where only one was used for its respective analysis. Among the findings that were identified, the use of technological tools in their academic activities which contribute to the achievement of established competencies stands out.

Key words

Communication, collaboration, edu-communication, distance learning, strategies, pandemic.

Introducción

Actualmente, el mundo se encuentra en constante cambio, en el cual es sustancial generar nuevos conocimientos apoyados de fuentes de la información y la comunicación, tal es el caso del uso de las herramientas tecnológicas que facilitan el desarrollo de estrategias para el logro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La educación en México, a lo largo de los años, ha implementado la virtualidad como un recurso factible para el logro de los aprendizajes esperados, buscando contribuir a una educación integral, abarcando los retos que la sociedad actual propone. Derivado de esto, tal como lo menciona la

Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), es necesario formar a un sujeto capaz de adaptarse a situaciones en donde desarrolle un pensamiento crítico, creativo y reflexivo para solucionar problemas, de una manera innovadora, en colaboración con otros individuos, y así plantear estrategias para alcanzar un uso óptimo de los recursos virtuales.

Hoy en día, la sociedad se ha visto expuesta a una pandemia global provocada por el coronavirus SARS-CoV-2, denominado COVID-19, el cual ha desencadenado un repentino cambio en la organización de las escuelas, tomando la decisión de llevar la escolaridad a los hogares para entrar en un distanciamiento social, como parte de los protocolos sanitarios que buscan mitigar los efectos del suceso. Dicha circunstancia ha retado a las autoridades educativas, haciendo indispensable la implementación de una diversidad de estrategias tecnológicas para contribuir a la comunicación y colaboración entre los diferentes participantes inmersos en el ámbito educativo, como son los directivos, docentes, alumnos y padres de familia.

En ese sentido, dentro de este contexto de cambios y propuestas para la mejora, se ha hecho énfasis en la creación de ambientes virtuales para el aprendizaje, donde se establezcan lazos para la comunicación y la colaboración, como uno de los aspectos fundamentales en las prácticas educativas. Esto derivado de las problemáticas planteadas en esta nueva modalidad de trabajo, donde se limita la atención a la diversidad de necesidades que presentan los estudiantes, ya sea por su contexto, situación económica u otro factor que no le permite cumplir con su cometido, negando, en ciertas situaciones, el acceso al derecho del individuo de garantizar su preparación académica, infringiendo el artículo tercero constitucional (SEP, 2017), el cual hace referencia a que todo individuo tiene derecho a recibir educación y el Estado será el encargado de impartirla. Asimismo, “el principal objetivo de la Reforma Educativa es que la educación pública, básica y media superior, además de ser laica y gratuita, sea de calidad con equidad incluyente” (p. 23).

En relación con las demandas del artículo tercero constitucional, el programa Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017), menciona que “otro motivo fundamental que da razón de ser a las escuelas es el papel que deben jugar como igualadoras de oportunidades en medio de una sociedad altamente desigual” (p. 33).

En ese sentido, a partir de las prácticas educativas por medio de la virtualidad, es significativo buscar las estrategias adecuadas para cumplir con el logro de los objetivos que plantean los currículos educativos. En respuesta a lo anterior, es trascendental que las escuelas creen espacios tecnológicos que tengan como objetivo promover, al igual que de manera presencial, una educación basada en valores que vaya en conjunto con la fraternidad de sus compañeros, la inclusión y la no discriminación (SEP, 2017).

Por medio de la educación a distancia, educación virtual o formación en línea, se deben cumplir los mismos objetivos que en la formalidad presencial. Para Williams-Bailey, De Peralta y Marín-Aparicio (2020), la educación a distancia con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se caracteriza por “tener como objetivo fundamental la formación integral del estudiante a partir del desarrollo de su independencia y su autorregulación, con una concepción del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador” (p. 100).

Así pues, al implementarse este tipo de educación, se debe considerar todos los sujetos en toda su extensión. Es por eso que el currículo debe ser flexible para que “cada escuela fomente procesos de aprendizaje considerando las distintas necesidades y contextos de los estudiantes, y así pueda encontrar la mejor manera de desarrollar su máximo potencial” (SEP, 2017, p. 83).

Revisión de la literatura

A fin de considerar las exigencias de la educación a distancia, algunas de las estrategias a las que deben recurrir tanto los docentes como los educandos son las que se refieren a las dinámicas de colaboración y comunicación, mediante las cuales se desean establecer lazos efectivos de educomunicación, propiciadores de un trabajo colaborativo de calidad para el establecimiento y la organización de tareas a distancia.

Para la comprensión del alcance de dichos planteamientos, a continuación se definen los conceptos involucrados, iniciando por el de comunicación, el cual puede ser definido de distintas maneras, en relación con los requerimientos y las perspectivas de cada uno de los autores. Primariamente, Narváez-Montoya (2019) afirma que “la comunicación es la condición existencial humana gracias al lenguaje. De él se desprende todo lo que tiene que ver con la sociedad, las instituciones morales, el significado, el sentido, el trabajo, la técnica, la ciencia, etc.” (p. 13).

Ante esto, se observa la importancia de la comunicación, ya que mediante ésta se establece un enlace basado en el diálogo, que favorece aspectos como el de la educación, dado que se manifiestan los saberes y, a su vez, se refuerzan mediante la socialización. De acuerdo con lo mencionado por Narváez-Montoya (2019), el concepto referente a comunicación en educación se fusiona para recibir el nombre de educomunicación, éste engloba el proceso de la socialización y subjetivación como una asunción de los códigos establecidos en la comunicación.

En este sentido, el autor, al hablar de educomunicación, hace referencia al conjunto de estrategias que buscan construir una formación acorde a un uso crítico, participativo y activo, fomentando la motivación para el logro de resultados. Frente a lo que se expuso anteriormente, se puede decir que, debido al avance de las metodologías y los sistemas de educación

superior, los maestros, así como los estudiantes, están obligados a formarse en nuevas maneras de pensamiento y comunicación.

Partiendo de la importancia de la comunicación respecto a la educación a distancia, surgen dinámicas que requieren de la colaboración; término que se relaciona estrechamente con el concepto anterior, permitiendo que exista la colaboración entre docentes y estudiantes, según la SEP (2017), ésta se define como:

La capacidad de una persona para establecer relaciones interpersonales armónicas que lleven a la consecución de metas grupales. Implica la construcción del sentido del “nosotros”, que supera la percepción de las necesidades meramente individuales para concebirse a uno mismo como parte de una colectividad (p. 252).

Esta dinámica abona a la práctica de una convivencia fortuita, favoreciendo el saber ser y hacer en conjunto con un grupo; dicho aspecto debe ser seguido y beneficiado mediante las situaciones normales establecidas y lo que corresponde a la nueva normalidad.

Como se mencionó anteriormente, es posible describir el concepto partiendo de distintas perspectivas, entre las cuales se identifica el empleo de la colaboración como una estrategia de enseñanza, haciendo énfasis en que parte del trabajo es en pequeños grupos de individuos heterogéneos en donde se comparta un nivel de conocimiento similar y se busquen fines comunes para el logro de actividades en conjunto, permitiendo la creación de espacios factibles para potencializar los aprendizajes y las competencias de los sujetos.

Los términos anteriormente mencionados, se encuentran ligados entre sí, contribuyendo al logro de una colaboración mediante el uso de una comunicación asertiva, dado en diferentes escenarios, tanto presenciales como de manera virtual; en la actualidad, se establece el empleo de dichas estrategias partiendo de la repentina necesidad de la creación de redes mediante la educación a distancia. Para Juca-Maldonado (2016), “esta consta de un método o sistema educativo de formación independiente, no presencial, medida por diversas tecnologías” (p. 107), considerada como una estrategia educativa; en este caso, fue una decisión basada en respuesta a la pandemia por la COVID-19, el concepto se define como la propagación mundial de una nueva enfermedad (OMS, 2010).

La educación a distancia permite que los factores de espacio y tiempo, ocupación o nivel de los participantes coincidan en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, es factible para que, mediante la utilización de dispositivos tecnológicos que permitan la comunicación, se creen acuerdos entre los participantes para la realización de sus respectivas tareas.

Esta modalidad de educación es una opción flexible, puesto que debido al desarrollo de las nuevas tecnologías, se ofrece la posibilidad de llevar a cabo el estudio sin estar de manera presencial en el aula. Para Williams-Bailey, De Peralta y Marín-Aparicio (2020), los nuevos avances en las Tecnologías de la Información y la Comunicación:

Han permitido un gran desarrollo en la educación a distancia, pues ahora se incorporan diversos recursos y estrategias didácticas que permiten al estudiante obtener mejores conocimientos al tener la oportunidad de interactuar casi de forma directa con el profesor y con sus demás compañeros, a través de foros, sesiones de videoconferencias y plataformas de aprendizaje (p. 97).

Al realizar el análisis y la comprensión de los conceptos anteriores, y de apreciar la problemática establecida, se plantea la necesidad de hacer una investigación sobre las nociones de los alumnos normalistas de primer y último semestre de la licenciatura en Educación primaria sobre el impacto de la implementación de las dinámicas de comunicación y colaboración en el desarrollo y uso de estrategias en la modalidad de educación a distancia, provocado a causa de la pandemia.

Metodología

Al llevar a cabo la investigación, se utilizó una metodología con corte cualitativo que, de acuerdo con Guzmán y Alvarado (2009), reúne las nociones del conocimiento fundadas en perspectivas constructivistas en relación con los significados de vivencias individuales, sociales e históricamente construidos; asimismo, en este enfoque, el investigador consigue datos abiertos con el objetivo de desarrollar teorías a partir de éstos, favoreciendo la comprensión de los procesos específicos.

A fin de obtener información en relación con la temática expuesta, se aplicó una entrevista semiestructurada de cinco cuestionamientos. Este tipo de entrevistas cuenta con una secuencia de temas y preguntas sugeridas; además, dentro de las mismas, es importante contextualizar a los sujetos consultados al iniciar y al finalizar; de igual forma, es sustancial que se describa la situación y se explique, de forma breve, el objeto de estudio de dicho instrumento (Álvarez-Gayou, 2003).

Para cumplir con la descripción, las entrevistas se llevaron a cabo, de manera virtual, mediante distintas plataformas de videoconferencia, como Zoom, Google Meet, entre otras, las cuales se videograbaron; esto a fin de realizar un registro de la información para, posteriormente, agregarla al procesador de textos Word, logrando un archivo de cada uno de los instrumentos para ejecutar su análisis correspondiente.

Primeramente, se solicitaron datos en relación con su identificación personal, como edad, sexo, lugar de procedencia, licenciatura que estudia, grado y grupo en el que se encuentra; lo anterior con el propósito de reunir información para codificar a los participantes y mantener la confidencialidad de sus respuestas y una organización de los instrumentos a analizar. Seguidamente, se presentaron cinco preguntas abiertas afines a la temática de estudio planteada. El procesamiento de las respuestas de cada uno de los cuestionamientos se llevó a cabo mediante una categorización abierta, donde los datos fueron procesados por medio del software Atlas.ti, con la intención de ordenar la información mediante una red.

De acuerdo con el análisis correspondiente, el estudio se enfoca en el cuestionamiento número 2 del instrumento: menciona las estrategias de comunicación y colaboración implementadas en los cursos, mediante la virtualidad, consiguiendo una gran cantidad de argumentos y manifestaciones de los 30 entrevistados que se analizan en el siguiente apartado.

Resultados

Al efectuar el proceso de categorización abierta sobre la interrogante antes mencionada, se generaron dos familias, la a es estrategias de comunicación y la segunda estrategias de colaboración, ambas se vinculan con las acciones que llevan a cabo los entrevistados en sus clases en la modalidad de educación a distancia.

Figura 5.1

Red de categorías para la familia estrategias de comunicación.



De forma general, los entrevistados expusieron, en sus respuestas, que se requiere de mayor solvencia y capacidad en el uso de los recursos tecnológicos que intervienen en las estrategias para establecer una comunicación efectiva dentro de los ambientes virtuales de aprendizaje.

Dentro de la familia estrategias de comunicación, la categoría con mayor incidencia fue la de aplicaciones para videoconferencia. Los educandos entrevistados manifestaban el manejo de diversas plataformas electrónicas, formas de organización, dinámicas, entre otras propuestas virtuales distintas a las actividades que se realizan de forma cotidiana. Un alumno comenta que usualmente se utilizan plataformas digitales que permiten a los docentes poner actividades, dar anuncios y recibir trabajos de sus alumnos. También las aplicaciones de mensajería instantánea han permitido a maestros y estudiantes estar en constante comunicación; de igual manera, se han implementado programas de videollamada que cumplen la función antes mencionada (8-PRIM-7).

La educación a distancia desde la virtualidad debe ser trabajada haciendo uso de estrategias que brinden una educación integral, siendo favorecida por las dinámicas de comunicación y la colaboración. En ocasiones,

no se consideran las necesidades individuales de cada alumno, respecto a su nivel socioeconómico, falta de recursos tecnológicos o la organización del tiempo, por lo que no es posible focalizar todas las actividades planteadas por parte de los docentes; sin embargo, es importante considerar acciones y estrategias que incluyan a toda la comunidad estudiantil y seguir tomándolas en cuenta en cada ejercicio mediante el desarrollo de actividades prácticas y la existencia de una evaluación flexible.

Otra de las categorías de esta familia es plataformas, en la cual los alumnos realizan sus actividades y les permite establecer redes de conocimiento que fortalecen la comunicación entre pares y el resto de la comunidad escolar, entablando una formación en la que desarrollan el trabajo colaborativo. Gran parte de la comunidad escolar está utilizando Moodle, según Juca-Maldonado, Carrión-González y Juca-Abril (2020), es definida como una plataforma especializada en contenidos de aprendizaje, desde la planificación e impartición de los recursos hasta las estrategias de trabajo en grupo y colaboración de proyectos. Siendo la interactividad uno de los factores primordiales que conlleva al desarrollo de estrategias que permitan llevar a cabo las dinámicas antes mencionadas.

La mensajería instantánea, en esta modalidad, ha tomado gran importancia en los espacios virtuales, algunos ejemplos son WhatsApp y mensajes de texto, conformando otra categoría de relevancia, implicando al jefe de grupo como mediador esencial en la comunicación para abordar las propuestas que los docentes y la institución desean notificar. Uno de los estudiantes menciona que el jefe de grupo es uno de los líderes principales dentro del aula, puesto que él es el que informa acerca de todo lo que los maestros y la escuela quieren comunicar al alumno y hace que se tenga confianza para preguntar cualquier cosa (14-PRIM-1).

Figura 5.2

Red de categorías para la familia estrategias de colaboración.



Dentro de las respuestas con mayor recurrencia dentro de la familia estrategias de colaboración, la categoría con mayor incidencia fue el trabajo colaborativo. Varios alumnos manifestaron que esta estrategia da soporte a la socialización de los aprendizajes y minimiza la carga académica. Osalde (2015) lo describe como un proceso donde se comparten las responsabilidades y el conocimiento construido de manera grupal. Es sustancial fomentar dicha dinámica dentro de estos espacios virtuales, ya que es una táctica que “permite que los estudiantes debatan e intercambien ideas, y que los más aventajados contribuyan a la formación de sus compañeros” (SEP, 2017, p. 120).

A su vez, otra categoría de esta familia que presentó varias repeticiones entre los participantes es la de Google Drive. Los colegiales argumentaron que mediante esta herramienta tecnológica pueden realizar el trabajo a distancia de manera sincrónica, llevando a cabo actividades académicas por medio de una herramienta tecnológica que permite interactuar en tiempo real con los docentes y estudiantes, logrando trabajar, de manera equitativa, ofreciendo sus aportaciones en cada una de las actividades planteadas. Parrilla (citado en Vásquez, Méndez & Mendoza, 2015),

menciona la necesidad de “realizar prácticas de aprendizaje colaborativo que inciten la motivación y participación del estudiante por medio de actividades que resalten su implicación en los procesos de enseñanza aprendizaje” (p. 184).

Discusión

El sistema educativo de México debe identificar y plantear un nuevo futuro considerando los retos que se han estado viviendo, los cuales, posteriormente, serán los nuevos desafíos en cuanto a planes y programas e infraestructura, como ejemplo, se tiene el suministro de equipos multimedia en todas las instituciones del país, la adquisición de servicios como Internet y telefonía, la capacitación masiva de maestros y alumnos en el uso de plataformas educativas, y replantear qué hay que enseñar en la escuela, pues, a pesar de que se habla que la gente vive en la era digital, muchas personas no están del todo involucrados en este mundo de la tecnología.

El docente tiene la función de ser guía y promotor de conocimientos, es quien debe estar a la vanguardia y en constante actualización para brindar una educación de calidad a sus estudiantes. Como el mundo es un organismo cambiante, el profesor va sugiriendo la adaptación a las necesidades presentadas, lo mismo ocurre con los educandos, deben prepararse para la transformación de la práctica educativa.

A partir del análisis de los instrumentos aplicados a los estudiantes de la ByCENES, se pudo llegar a la conclusión de que están llevando a cabo una educación a distancia que permite, por medio de la virtualidad, la puesta en marcha de dinámicas de comunicación y colaboración de manera efectiva, haciendo uso de una diversidad de herramientas y recursos tecnológicos. Por medio de estas propuestas curriculares, se atienden todas las variables que determinan la acción educativa optimizando la calidad de una educación compleja y creciente (García-Aretio, 2020).

Conclusiones

Dicha investigación permitió observar un contraste en el desenvolvimiento de los estudiantes acorde a las herramientas y estrategias propuestas por la institución, evidenciando que los estudiantes normalistas de primer ingreso tuvieron mayores dificultades para la adaptación a esta nueva modalidad, puesto que no trabajaban con estos recursos en sus antiguas escuelas, a diferencia de los alumnos de séptimo semestre, quienes cuentan con la preparación y el conocimiento para utilizar dichas herramientas, pues ya estuvieron expuestos a una experiencia académica en clases virtuales.

La realidad es que la mayoría de las escuelas no está preparada para enfrentarse a este cambio; en este sentido, es la importancia de ejecutar una buena relación entre los sujetos dentro del proceso comunicativo y, sin duda alguna, que exista un intercambio de información que se enriquece al socializarla. Es por ello que se deben crear redes de comunicación y colaboración efectivas en la nueva normalidad, es una responsabilidad que recae en toda la comunidad inmersa en el ámbito educativo, por lo que se requiere facilitar estrategias necesarias para cumplir con lo que establece las nuevas exigencias.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós Educador. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- García, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 9-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7445242>
- Guzmán, A. & Alvarado, J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas*

- en la investigación educativa*. México: ICED/COCyTED. Recuperado de https://www.academia.edu/32673999/FASES_Y_OPERACIONES_METODOL%C3%93GICAS_EN_LA_INVESTIGACION_EDUCATIVA
- Juca-Maldonado, F. (abril de 2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 106-111. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- , Carrión-González, J., & Juca-Abril, A. (octubre de 2020). B-Learning y Moodle como estrategia en la educación universitaria. *Revista Conrado*, 16(76), 215-220. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1476>
- Narváez-Montoya, A. (julio de 2019). Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. *Palabra Clave*, 22(3), 1-30. Recuperado de <https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/7678/pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2010). ¿Qué es una pandemia? Recuperado de https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/pandemic/es/
- Osalde, M. (2015). *El aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo en el ámbito educativo*. Recuperado de http://Unimex.edu.mx/investigación/DocInvestigación/El_aprendizaje_colaborativo_y_el_aprendizaje_cooperativo_en_elambito_educativo.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Recuperado de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Vásquez, M., Méndez, J., & Mendoza, F. (noviembre de 2015). Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria. *Revista Nacional e Internacional de*

Educación Inclusiva, 8(3), 171-187. Recuperado de <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view>

Williams-Bailey, L., De Peralta, M., & Marín-Aparicio, J. (octubre de 2020). Teoría y prácticas de aprendizaje de la educación a distancia. *Guacamaya*, 5(1), 97-108. Recuperado de <https://revistas.up.ac.pa/index.php/guacamaya/article/view/17841er> Congreso Latinoamericano de Investigación en Educación Normal. RELEN 2020.

Artículo 6. Formación docente y aprendizaje

Teacher training and learning.

AUTORES

Norma Edith Sánchez Tallabas
María Elena Valadez Mena
Verónica Valadez Mena
Mirna Del Rosario Luna García

Resumen

La investigación aporta información sobre la formación docente desde la perspectiva de las relaciones interpersonales y la mejora de las competencias didáctico-pedagógica para generar aprendizajes. Es de corte cuantitativo y se aplicaron encuestas para la recolección de datos. Uno de los resultados más relevantes es que: en la medida en que los estudiantes normalistas influyan en las emociones de sus alumnos, lograrán motivarlos para adquirir conocimientos necesarios. En conclusión, el futuro docente proyecta su formación y práctica docente al identificar los estilos de aprendizaje

y conduce a los alumnos en la construcción de sus conocimientos.

Palabras clave

aprendizaje, competencias didáctico-pedagógicas y formación docente.

Abstract

The research provides information on teacher training from the perspective of interpersonal relations and the improvement of didactic-pedagogical competencies to generate learning. It is quantitative and surveys were applied for data

collection. One of the most relevant results is that: to the extent that teacher training students influence the emotions of their students, they will be able to motivate them to acquire the necessary knowledge. In conclusion, the future teacher projects his or her training and teaching practice by identifying learning styles and leads students in the construction of their knowledge.

Key words

learning, didactic-pedagogical competencies and teacher training.

Introducción

Hoy en día el papel de los formadores no es tanto “enseñar” (explicar-examinar) unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, sino ayudar a sus alumnos a “aprender a aprender” de manera autónoma en esta sociedad de la información y cultura del cambio, cabe señalar que en dicha tarea áulica realizada por el docente se involucra su personalidad (actitudes y emociones) al promover el desarrollo cognitivo y personal de los alumnos mediante actividades críticas y aplicativas, tomando en cuenta sus características (formación centrada en el alumno) y exigiendo un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva-memorización de la información.

Enfrentamos pues lo que se demanda del docente en ejercicio centrándose en la acción, el elemento clave es el desempeño, la ejecución y los procedimientos con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos a través de actividades y situaciones didácticas, actividades en las que influye la personalidad del profesional de la educación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Debido a esto surge la inquietud por investigar la influencia del equilibrio afectivo del docente en su práctica, es decir el impacto de las actitudes y la emocionalidad en la aplicación de las competencias didácti-

co-pedagógicas de su intervención en la orientación para la construcción de aprendizajes de sus alumnos.

Durante el trabajo se encontrará la estructura de un proyecto de investigación, cuya finalidad es favorecer la formación docente del estudiante a través del mejoramiento de sus competencias didáctico-pedagógicas desde la perspectiva de la interacción humana destacando las implicaciones de su equilibrio afectivo y la influencia de su personalidad en su actuar docente.

En el presente trabajo se orienta a fortalecer en el futuro maestro el sentido de su quehacer como educador, de comprender la importancia en el dominio de sus emociones ante las diversas situaciones que se presentan en el aula así como los cambios en el sistema educativo a partir de los orígenes y desarrollo de las corrientes del pensamiento pedagógico, para propiciar un posicionamiento respecto a su práctica docente y posibilitar la construcción de estrategias didácticas y proceder pedagógicos que sean adecuados al contexto, a las personas y contribuyan al propósito de formas ciudadanos para aceptar el cambio, al tiempo que afirman su identidad vocacional. Para ello debemos identificar:

¿Como mejorar las competencias didáctico-pedagógicas desde la perspectiva de las relaciones interpersonales para favorecer la formación docente?

Revisión de la literatura

Competencia

El concepto de competencia es extremadamente polisémico y, lamentablemente, su polisemia pareciera crecer con su utilización. Esta polisemia o babilonia conceptual como la denomina Díaz Barriga, se torna un problema en ambientes internacionales e internacionales. El enfoque de com-

petencias se aborda desde distintas concepciones o posturas, lo cual causa confusión, indefiniciones y en aplicaciones apresuradas en el ambiente educativo. Díaz Barriga (2006), Tobón, Rial, Carretero y García (2006) coinciden en que hace falta la construcción teórica y conceptual del concepto de competencias.

Para Tardif (2008) una competencia corresponde a “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos”. Competencia no es sinónimo de saber-hacer o de un conocimiento procedimental.

Es un actuar complejo porque implica la movilización y utilización eficaz de un conjunto de recursos. Estos recursos son de dos tipos: recursos internos y externos.

Para Tobón (2009) las competencias son “Procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible, en equilibrio con el ambiente”.

En esta definición de competencia, se comparten elementos de conceptualización con Tardif (2008) y Jonnaert, (2008). Tardif y Jonnaert hablan de un actuar complejo y Tobón de procesos complejos de desempeño, los primeros hablan de recursos internos los cuales se complementan con la integración de saberes (conocer, hacer, ser y convivir), los tres hacen referencia a situaciones de contexto y criterios de desempeño.

Pedagogía

La palabra pedagogía deriva del griego Paidós que significa niño y agein que significa guiar, conducir El que conduce niños (Del gr. pedagogo παιδαγωγός) y pedagogía παιδαγωγική. La idea que se tiene de pedagogía ha sido modificada porque la pedagogía misma ha experimentado desde principios de siglo cambios favorables. Cada época histórica le ha impreg-

nado ciertas características para llegar a ser lo que en nuestros días se conoce como: Ciencia multidisciplinaria que se encarga de estudiar y analizar los fenómenos educativos y brindar soluciones de forma sistemática e intencional, con la finalidad de apoyar a la educación en todos sus aspectos para el perfeccionamiento del ser humano. Es una actividad humana sistemática, que orienta las acciones educativas y de formación, en donde se plantean los principios, métodos, prácticas, maneras de pensar y modelos, los cuales son sus elementos constitutivos. Es una aplicación constante en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Didácticas-Pedagógicas

De acuerdo con algunos autores como Zarzar, Cháirez, Braslavsky, Augusto que han estudiado el tema las habilidades didáctico-pedagógicas, ya son imprescindibles para generar aprendizajes significativos, es menester retomar las teorías que darán curso y trayectoria a la formación docente de la era del conocimiento y la tecnología.

Zarzar (2002) señala que el ser experto en el área o materia que se imparte es evidente una condición necesaria para ser buen profesor, pero de ninguna manera es condición suficiente. Es decir, el dominio de la materia, aunque necesario, no certifica por sí mismo que uno pueda enseñar eficaz y adecuadamente. Expone que se requiere una condición más, a parte de las comunes en los docentes (saber su materia y enseñarla) es: saber propiciar en los alumnos aprendizajes significativos, estableciendo que lo principal en un profesor no es enseñar sino generar aprendizajes en sus alumnos.

Cháirez (2002), el docente requiere ser formado no sólo en aspectos disciplinarios, sino también en los pedagógicos, estos dos aspectos se convierten en elementos esenciales para su desempeño en el grupo. Por lo que se considera importante dotarlo de habilidades que le permitan afrontar las distintas problemáticas en su experiencia docente. De igual forma

llama la atención cuando expresa que los docentes saben que tiene que cambiar, pero carecen de insumos para emprender ese cambio, por lo que los recursos críticos para emprender ese cambio, por lo que los programas de actualización deben atender, tanto las necesidades institucionales, así como personales, fortaleciendo el sentido que los propios docentes tienen sobre su actualización.

Braslavsky (1999), cuando se hace referencia al perfil de los profesores, se constatan dos tendencias que igual que en otros casos, son aparentemente contradictorias, por una parte, la sobre simplificación con relación a sus deberes, el saber y el saber enseñar. Por otra la falta de jerarquización, presentándose largos listados de cualidades y de conocimientos que los profesores deberían poseer.

Señala que la dimensión didáctico-pedagógica, consiste en la posesión de criterios que les permiten seleccionar entre una serie de estrategias conocidas para intervenir intencionalmente, promoviendo los aprendizajes de los alumnos, y para inventar otras estrategias en donde las disposiciones son insuficientes y no pertinentes.

Augusto (1999) menciona que las teorías pedagógicas y educativas aportan también estrategias para el logro de los objetivos que formulan, y constituyen una forma sistemática de aproximación a la práctica del docente. La pedagogía es un saber complejo que no puede ser formalizado en reglas procedimentales precisas, pero esto no lo hace menos riguroso, al contrario, comprendiendo el rigor como acoplamiento entre el problema y el método que se requiere para resolverlo, mal podría la pedagogía reducirse a un conjunto de fórmulas universalmente establecidas. Por más que se expliciten contenidos y métodos, una parte importante de la acción pedagógica depende de las concepciones del maestro y es el fruto del ejercicio de su autonomía.

La didáctica es un campo “disciplinar” que ha logrado articular conceptos tales como contrato didáctico, saber transferencia, espacio, proceso, metodología, campo, transposición didáctica, sucede con la pedagogía para que los aprendizajes, la enseñanza, el alumno, el alumno, la escuela, el texto, el poder, el otro, la formación, momento pedagógico, ritmo e interés, etc. Constituye capacidad de definirla y delimitarla. Cabe señalar igualmente que dentro de la didáctica y la pedagogía se entrecruza solidariamente y en el interior de un espacio infinito logra poner en circulación dichos subconceptos Zambrano Leal (2001).

En los últimos años se ha abogado por considerar a la práctica docente como un referente muy importante en los procesos de formación, capacitación y perfeccionamiento de los profesores. Pero qué entendemos por práctica docente o práctica educativa. En una primera aproximación puedo afirmar que es un proceso, integrado por un conjunto de actos, que tiene como propósito enseñar. Implica un conjunto de interrelaciones entre sujetos, que enseñan y/o aprenden. Estas interrelaciones implican encuentros entre personas que tienen diferentes referentes socioculturales y experiencias de vida. Esta condición no sólo conlleva la necesidad de conocer las características particulares y socioculturales de los estudiantes y de que éstas sean respetadas por todos los participantes, sino además de comprender que ellos tienen diferentes marcos de referencia para interpretar las situaciones que observan y viven.

El punto de convergencia es una versión del acto de enseñanza que podría cambiar nuestra visión de la vida en las aulas y, a la vez, nuestra comprensión de la travesía de los docentes al descubrir qué significa mediar entre las materias y las conciencias de los alumnos listos para aprender a aprender. Sarason (2002)

La práctica docente está orientada por determinados propósitos u objetivos que se consideran deseables de alcanzar, por lo tanto, contienen

un sentido ético fundamental. Al respecto W. Carr señala que esta práctica “...Sólo puede hacerse inteligible como una forma de praxis regida por criterios éticos inmanentes a la misma práctica educativa; criterios que sirven para distinguirlas.

De ahí la necesidad de fomentar el sentido ético y de responsabilidad en los docentes y la constante revisión y reflexión del trabajo que realizan. Estas prácticas ocurren en momentos y ambientes determinados, situación que les da condiciones particulares que impiden el enfocarla con uniformidad, esperando que al aplicar ciertas técnicas (como si fueran recetas) se obtendrán resultados específicos. Cada práctica docente es una situación particular e irrepetible; aunque pueda contener elementos comunes con otras prácticas, mantiene su especificidad, de ahí la necesidad de revisarlas y reflexionarlas con el propósito de promover su mejoramiento.

La labor del docente depende en gran medida del conocimiento pedagógico basado en la pedagogía constructivista, que se relaciona con el desarrollo del conocimiento y del aprendizaje, en las ideas principalmente de Vygotsky, Piaget, Bruner y Ausubel que refieren a la estructuración del pensamiento constructivista en el ámbito educativo, permiten sustentar lo referente a los procesos cognitivos que los estudiantes ponen en juego a la hora de aprender matemáticas; así mismo, al identificar sus niveles cognitivos y grados de aprendizaje. A continuación, se mencionan las ideas más relevantes de dichos autores, que se retoman para la presente propuesta, ya que no podemos separar la labor docente de los procesos mentales que conllevan al aprendizaje.

Vygotsky (1979) La postura de este autor, sugiere considerar la ayuda pedagógica, el contexto y la dinámica de grupo, como medios para inducir al alumno a transitar por los rubros de la zona del límite superior.

Piaget (1987), concibe el aprendizaje en términos de asimilación - acomodación por parte del sujeto, afirma que, para lograr un equilibrio en los esquemas adquiridos con anterioridad, se debe manifestar un aprendizaje en términos de adquisición de conocimiento, así mismo dicho aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto.

Para Ausubel (1999) Lo que se enseña puede concebirse como un puente a transitar, entre lo conocido y desconocido para el alumno; por tanto, la asimilación de conceptos e ideas matemáticas debe considerarse como un proceso gradual. Dewey, citado por Davini (1997) afirmó que "... el estudiante de magisterio que fortalece su preparación en métodos de enseñanza podrá alcanzar más rápidos resultados en la clase, mientras que el que fuese enseñado a pensar sobre la práctica sería el mejor maestro a largo plazo" (pág. 119).

La formación y el desarrollo profesional de los docentes se presenta como la ruta hacia una nueva configuración de la profesión, en un actuar activo creativo, responsable, vinculando con el saber didáctico, la adquisición de conocimientos, el desarrollo de competencias y aptitudes para establecer con claridad las necesidades individuales y sociales.

La formación docente según Chehaybar y Kuri (2003) es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia

Al surgir la necesidad de profesionalizar a los docentes se dio una mejor atención a la sociedad y esto logró el progreso de la educación, como se menciona en el documento La Situación del Personal Docente (UNESCO, 1966: 4). En el punto cuatro dice "Debería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia

del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador”. Las implicaciones de la profesionalización del docente, como bien comenta Mota (2006), tiene como objetivo hacer de la docencia una actividad profesional, una carrera; de tal forma que el arquitecto o el médico, independientemente de su formación original, pueden hacer de la docencia una actividad profesional. Esteve, (2011)

Algunas de las cualidades definatorias de los maestros exitosos es un amplio repertorio de habilidades de enseñanza, así como un buen dominio del tema según Dunkin y Precians, (1992), citado por Luna, E. (2002: 72)

Cabe señalar que la formación docente es la que posibilita el desarrollo de competencias Profesionales de acuerdo con la Licenciatura que se curse, nivel y modalidades de la Educación Básica. Se debe entender por formación docente, el conjunto de cursos organizados por campos formativos con validez oficial, con el objetivo de habilitar la práctica didáctico-pedagógica, así como las funciones de docencia, en las teorías, procedimientos y técnicas para ser un profesional de la educación.

Gracias al gran número de investigaciones centradas en los procesos de formación inicial y permanente del profesorado, actualmente se tiene ya buen conocimiento de los principios que deben regir toda intervención formativa para promover el desarrollo y la capacitación de docentes profesionales competentes. En este sentido, existe actualmente una idea mayoritariamente compartida según la cual el desarrollo profesional del docente es un proceso gradual para el que es necesario adquirir no solo unas herramientas básicas para poder actuar como docentes de una manera digna, sino también estrategias para ir desarrollando en profundidad las competencias que se requieren en esta profesión y todo esto de una forma integral, partiendo de la persona, de sus creencias, experiencias y representaciones (Esteve, Melief y Alsina, 2010).

Efectivamente, los investigadores centrados en estudiar los procesos subyacentes a dicho desarrollo profesional (Korthagen, 2001; Hargreaves et al., 2010; Imbernón, 2007; Marcelo, 2007; Pozo et al., 2006, 2008) coinciden en la idea de que se trata de un proceso integral de la misma persona, en el cual entran en interacción los propios esquemas mentales y las propias representaciones en contraste con nuevas perspectivas que ‘vengan de fuera’. Esta interacción entre lo propio y lo ajeno debe conducir a lo que Pozo et al. (2006) denominan ‘redescripción representacional de las teorías implícitas’.

Aprendizaje

Si se considera al ciudadano en el contexto social del siglo XXI, es una persona múltiple (persona tecnológica; económica; social y cultural) que aprende en un mundo global y local y, además, ocupa diferentes espacios urbanos, rurales y virtuales (Echevarría, 2002).

La acumulación de conocimiento de cada estudiante va construyéndose por aprendizajes sucesivos de referentes previos o internos del mundo familiar (familia) académico (asignaturas) y social (relaciones con otros) facilitado por las rutinas, procesos de acción o estilo de vida (Killeavy y O’Moore, 2001) (conocimientos internalizados) caracterizados por la relación establecida (investigación, observación, reproducción, etcétera) entre cada estudiante y el mundo del conocimiento.

Las experiencias de vida son las evidencias de esos referentes en la construcción desde, las formas de aprender, la perspectiva de las estrategias y tácticas de conocimiento, de cada estudiante. Las estrategias de conocimiento son: estudio en biblioteca, asistencia a clases, participación en seminarios de investigación, asistencia a conferencias, entre otras actividades. (Calvo, 2003)

Las tácticas de conocimiento son: método de estudio, resolución

de problemas, distribución de tareas, formulación de proyectos entre otras acciones encaminadas a crear rutinas de organización el acceso a la información y procesos de reflexión para comprenderla. Por consiguiente, el aprendizaje adquirido significa transformación de información en conocimiento de competencias diversas, por ejemplo: cómo resolver problemas, qué informaciones son relevantes y cuáles secundarias; cuáles son los principios teóricos de las asignaturas; aplicación o transferencia del conocimiento a nuevas situaciones, entre otras. (Calvo, 2003)

Así, la definición de capital humano es más cualitativa que cuantitativa: más que la cantidad de información disponible son las capacidades de reflexión, crítica, innovación, actitudes de cooperación y colaboración, modelos mentales que faciliten el desempeño de la comprensión, creatividad u otras necesarios para utilizar, aplicar y transformar el conocimiento disponible y acceder a la comprensión de nuevas informaciones para incorporarlas al desarrollo de cada profesión. (Calvo, 2003)

Metodología

Es de tipo transaccional correlacional ya que se recolectan los datos en un solo momento, en un tiempo único. Tiene como propósito describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, además de describir las relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables, así mismo la interpretación de datos a partir del análisis de conceptos. (Hernández, 2006)

Se desarrolló un trabajo de carácter explicativo y predictivo de la realidad, bajo una concepción objetivo, unitaria, estática y reduccionista, haciendo una concepción lineal de la investigación a través de una estrategia hipotética-deductiva. Las variables en el estudio fueron: formación docente, competencias didáctico-pedagógicas y aprendizaje.

Con el fin de conocer la opinión que tienen los futuros docentes

sobre la formación docente desde la perspectiva de la interacción humana para mejorar las competencias didáctico-pedagógicas, se diseñó un instrumento de investigación, para la recolección de datos que den posibles explicaciones al fenómeno estudiado.

Diseño del instrumento de investigación.

Se elaboró una encuesta de 163 variables, 155 de complementación cerrada con un valor estimado de 0 a 100, 3 de nivel de medición tipo signalíticas (nombre, edad, sexo), cada ítem mide una variable simple, la medición referida a actitudes, valores, creencias y opiniones, son medidas en una escala del 0 al 100.

Al verificar su confiabilidad quedo conformado de 152 variables de pregunta cerrada y 3 de para medición signalíticas.

Perfil, selección y delimitación de la población y muestra

La población estudiada en la presenta investigación pertenece a de la Escuela Normal de Torreón, es de 948 estudiantes, la seleccioné por ser la institución en donde laboro como docente frente a grupo. La muestra no probabilística se llevó a cabo con 30 sujetos tomados del 6 ° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Pruebas de confiabilidad y consistencia interna

Se realizó un estudio piloto, para determinar su fiabilidad y validez del instrumento. La consistencia interna fue de 0,97 y 0,98 según el Alpha de Cronbach, encontrándose correlación entre estas dos Alpha, determinando una posible prueba t de student; en el relacional con correlación de Pearson y por último en el integracional con análisis de factores y re-

gresión multivariada para determinar las principales redundancias en los ítems elaborados, el cuál fue evaluado por un experto en la materia.

Resultados

Análisis Comparativo

En este nivel se trabaja con la prueba T de Student, con un nivel máximo de error probable de 05.

Tabla 6.1

Prueba “t” de student entre Género y la Planificación Estratégica.

No.	Variable	Mean 2	Mean 1	t-value	df	p	Valid N 2	Valid N 1	Std. Dev. 2	Std. Dev. 1	F-ratio Variances	p Variances
140	Influencia	83.66	76.64	1.74	154	0.08	60	96	16.41	28.34	2.98	0.000014
n=							p<					
156							0.05					

Variable independiente: Género

Variable Dependiente: Planificación Estratégica

El nivel de significancia es mayor que .05, por lo que se lee que no hay diferencia significativa respecto a la opinión de hombres y mujeres en relación con la utilización de la Planificación Estratégica como herramienta para influir en la construcción de aprendizajes significativos de los alumnos.

Al observar los promedios se puede leer que los hombres consideran que la Planeación estratégica, es una herramienta que en menor grado ayuda al docente a decidir con anticipación lo que se va a hacer, cómo

hacerlo, cuándo hacerlo y quién se encargará de hacerlo. Implica prever y seleccionar las actividades que se van a seguir en el futuro.

En tanto que se infiere que las mujeres consideran que en mayor grado la planificación estratégica es una herramienta para enfrentarse a los constantes cambios que impone la complejidad de los cambios que se presentan, ayudando a la toma de decisiones orientando, la secuencia en las operaciones y tareas a realizar, expresadas en términos de tiempo, recursos y medios necesarios para su puesta en marcha.

Análisis correlacional

En este nivel se trabaja con las correlaciones Producto Momento Pearson, se consideran las correlaciones significativas con error probable a $p \leq 0.01$ y un $r = .23$.

Tabla 6.2

Comportamiento correlacional de v.c. vocación docente en relación, a v.c formación y práctica docente (eje2) y v.c. conducción del aprendizaje (eje3).

Ejes	Variable compleja	variable	6. ACTITUD	7. CONDUCTA	9. COSTUM	15. DESA_PER	16. MOTIV
Eje 1	Vocación docente	CONDUCTA	0.55				
		DESA_PER					
		MOTIV_	0.40				
Eje 2	Formación práctica docente	46. NEC_APR		0.42	0.61	0.63	
Eje 3	Conducción del aprendizaje	80. SOCIAL_MO		0.42			
		82. IDEN_CA				0.36	0.39
		83. CARAC_GRUP		0.45			
		84. CARAC_IND		0.40		0.42	
		87. LO_ATEN		0.45	0.41		

88. INVOLUCR		0.49	
90. RESP_IM		0.46	0.45
6. ACTITUD_	17. PREPARA_	87. LO_ATEN	
7. CONDUCTA	46. NEC_APR	88. INVOLUUCR	
8. COSTUM_	80. SOCIAL_MO	90. RESP_IM	
10. VALORES	81. PERT_G		
11. NORMAS	82.IDEN_CA		
15. DESA_PER	83. CARAC_GRU		
16. MOTIV_	84. CARAC_IND		

Se presentan los resultados de la correlación interior (si la hay) de la V.C. Vocación Docente, donde se lee que en la medida en que el estudiante normalista tenga vocación docente será capaz de influir en la conducta de sus alumnos.

Se lee que en la medida en que el estudiante influya en la conducta de sus alumnos, será capaz de identificar las necesidades del alumno de acuerdo con el tema, considerar a la socialización como motivación del aprendizaje, así como identificar las características grupales e individuales para lograr su atención e involucrarlos en el proceso enseñanza aprendizaje y le permitirá responder a imprevistos que se le presenten.

En la medida en que los estudiantes normalistas influyan en las emociones de sus alumnos, logrará motivarlos para adquirir los conocimientos necesarios para su realización como persona dentro de una sociedad.

Se puede leer en la tabla de correlación interior que en la medida en que el estudiante logre influir en el desarrollo de la personalidad de sus alumnos, permitirá motivar sus emociones llevándolos a aprender, así como a identificar las características del contexto, grupales e individuales las cuales contribuirán a adaptarse a su realidad.

Se observa que en la medida en que el estudiante influya en las

actitudes motivará a sus alumnos, así mismo le permitirá identificar las características del contexto en que se desenvuelve permitiéndole responder a imprevistos que se le presenten.

Discusión

Partiendo de las conclusiones se obtuvieron los resultados de la presente investigación que permiten reconocer el potencial de la formación docente en las competencias didáctico-pedagógicas para generar aprendizajes desde la perspectiva de las relaciones interpersonales, demostrando que la vocación docente hace referencia a la satisfacción del estudiante normalista para orientar pedagógicamente a sus alumnos expresando que influye en mayor medida en su conducta, coincidiendo con Jersild al indicar que la función esencial del docente es ayudar al niño que crece a auto conocerse y a adquirir actitudes sanas de auto aceptación (1986) y Rugarcía (2001), al señalar que la misión docente debe promover habilidades y reforzar determinadas actitudes que ayuden al alumno a su crecimiento como estudiante no solo en el tema que imparte, sino en su desarrollo como individuo, relativo a la profesionalización docente lo lleva a manifestar la personalidad es decir pesar, actuar y ser como gestor del aprendizaje logrando ser un modelo a seguir, contrario a lo que señala Tedesco (1995) las exigencias de mayores niveles de preparación a los docentes por requerimientos de la sociedad, implican cambios muy importantes en sus modalidades, sus concepciones, sus relaciones laborales, el autor sostiene que las resistencias de los docentes ante estos cambios se deben a “comportamientos defensivos” asociados a “sentimientos de inseguridad”, y reconoce el deterioro que han sufrido las condiciones de trabajo de los docentes y la consideración social acerca de su labor; referente a la formación y práctica docente se encontró que es transcendental identificar los estilos de aprendizaje para conducir a los alumnos en la construcción de sus conocimientos, asumiendo lo que asevera Perrenaud (2004), Meirieu (2002), Tardif (2006, 2009),

las formas y estrategias utilizadas por los docentes en el aula adquieren otra perspectiva , ya no son vistas solo como actividades para la transmisión de conocimiento, sino como elementos que permiten al alumno apropiarse del saber, el saber hacer y saber ser, haciendo referencia también a lo indica Maruny, I. (1989) enseñar no es solo proporcionar información, si no ayudar a aprender, y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema.

Tocante a la conducción del aprendizaje los estudiantes están preparados para predecir situaciones de riesgo en el proceso enseñanza-aprendizaje dentro de aula, identificándolos y respondiendo a ellos, asumiendo lo que señala Fontana (1994) la clave del control eficaz en las diferentes edades radica en la comprensión de qué es lo que realmente desencadena el comportamiento de los niños y en la comprensión de las estrategias más apropiadas para guiarlos y orientarlos, en relación al proceso de evaluación los sujetos exponen que los mecanismos de dicho proceso los lleva a reconocer el desarrollo de las actividades realizadas en la construcción del conocimiento y la intención de sus palabras hacia el niño en el proceso enseñanza-aprendizaje, de igual forma Scallon (1998), menciona que la evaluación del aprendizaje es una forma para orientar el proceso , de dar nuevas pitas para que el docente adecue sus recursos, detecte los niveles de desarrollo cognitivos desplegados en la solución de los problemas planteados al alumno permitiendo una nueva relación entre actividades de aprendizaje-evaluación tanto en su dimensión formativa, como sumativa, convirtiéndose en un apoyo para el educador , al reconocer qué aspectos son los que ofrecen mayor obstáculo para la comprensión del escolar.

Referente a la metodología del aprendizaje los estudiantes aplican convenientemente el aprendizaje basado en problemas y métodos de

proyecto, para hacer más eficiente, dar direccionalidad y continuidad al proceso enseñanza-aprendizaje, permitiéndole ajustar los contenidos a las necesidades de los alumnos, ejecutando, controlando y corrigiendo la tarea que desarrolla dentro y fuera del aula, como lo considera Freinet (1979) al señalar que se debe experimentar el método que permita al educando a aprender en la escuela como aprendía en la vida, pero no lo deben hacer como partidarios ciegos de unos métodos inflexibles, sino como educadores decididos a conseguir lo máximo posible desde una perspectiva pedagógica centrada en la acción del niño, en sus posibilidades, en sus necesidades y deseos, para alimentarlas y hacerlas desarrollar en función a las necesidades de la sociedad en que vive.

Conclusiones

Con el fin de Analizar las estrategias de enseñanza aplicables al desarrollo de competencias didáctico-pedagógicas y determinar su efectividad para fortalecer y enriquecer la formación intelectual y humanística del estudiante normalista mediante el autoconocimiento como persona, la autoeducación y el autoaprendizaje se llega a las siguientes conclusiones.

Vocación docente

Se encontró en el presente estudio que los estudiantes consideran que no influyen en los sentimientos positivos del desarrollo personal de sus alumnos.

Práctica docente

Referente al dominio de las modelos de aprendizaje, estrategias teórico-prácticas, socialización laboral y herramientas didáctico -pedagógicas para enfrentar la complejidad de la práctica docente.

Se concluye que los sujetos encuestados proyectan su formación y práctica docente al identificar los estilos de aprendizaje para conducir a los alumnos en la construcción de sus conocimientos.

Señalan no proyectar en las reformas educativas y los beneficios que aportan las políticas educativas a la educación su formación y práctica docente.

Diseño de planeaciones

Se hace referencia a la creatividad, habilidad-destreza, acciones, procedimientos, conciencia del grupo, para obtener resultados positivos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, los resultados arrojados demuestran que los estudiantes identifican los elementos que integran la planeación como lo son: el propósito de las estrategias teórico-prácticas, las necesidades de los alumnos, la utilidad del material didáctico, los modelos y estilos de aprendizaje principalmente el activo, teórico y kinestésico, orientado de forma consciente y organizada el desarrollo exitoso del proceso enseñanza-aprendizaje. Exponen que no identifican los estilos de aprendizaje afectivo y visual.

Conducción del aprendizaje

En la que se hace referencia a la capacidad que posee el docente para expresarse, así como los procedimientos utilizados para llevar a cabo cualquier actividad, el grado en que motiva al alumno e improvisa en las situaciones inesperadas para dar solución, durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Se encontró que los estudiantes están preparados para predecir situaciones de riesgo dentro del aula, identificándolos y respondiendo a ellos. Indican que no cautivan a sus alumnos.

Metodología del aprendizaje

Le permiten al docente reconocer el método de enseñanza que se manifiesta en el planteamiento, o sea en las decisiones que toma el docente con respecto a los objetivos, selección de contenidos y la organización de actividades, se manifiesta también en la fase de la conducción del aprendizaje.

De acuerdo con los resultados se llega a la conclusión que los estudiantes expresan la metodología del aprendizaje principalmente el aprendizaje basado en problemas y métodos de proyecto facilitándoles ajustar los contenidos a las necesidades de los alumnos, ejecutando, controlando y corrigiendo la tarea que desarrolla dentro y fuera del aula.

Planificación estratégica

Se deduce en el límite superior que los estudiantes normalistas consideran muy importante que la planificación estratégica les permitirá mejorar su práctica docente.

Se puede concluir que los estudiantes normalistas consideran que la planificación estratégica les permite lograr la coherencia en el diseño de los planes de clase, en su actuar docente, la articulación de las competencias básicas en el proceso enseñanza-aprendizaje, dar soluciones al rezago educativo de algunos alumnos, de la misma manera precisar los objetivos inmediatos, influir en el educando y tener la capacidad para analizar la información del progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje para gestionar cambios, ser capaz de obtener claridad en lo que quiere y puede lograr para responder a situaciones críticas demostrando su capacidad para revisar el procedimiento de la planificación.

Referencias

- Arnaut, Alberto. (1996). Historia de una profesión. Biblioteca del Normalista. México
- Ato, M. (1996). Rasgos de un buen aprendizaje. Texto Juan Ignacio Pozo Municio. Aprendices y Maestros. Capítulo 3. Madrid: Alianza Editorial.
- Ausubel, D, P (1999), El aprendizaje significativo en situaciones escolares: formadores pedagogía modelos ensayo texto ensayos/99aprendizajesignificativo...<http://www.camposc.net/0repositorio/ensayos/99aprendizajesig>

- Ausubel, D, P (1986) *Psicología Educativa un punto de vista significativo*. México. Trillas
- Augusto, C. (1999). *Aproximaciones a la Discusión sobre el Perfil Docente*. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Caribe, México, España y Portugal. Sal salvados, el salvador. [Http://campus-oei.org/de/cah.htm](http://campus-oei.org/de/cah.htm)
- Bar, G (1999) *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo (documento en línea)*
- Barrios, O. (2006). *La Formación Docente: Teoría y Práctica*, recuperado en agosto de 2007, http://www.umce.cl/%7Ecipumce/educacion/bases/la_formacion_docente.html
- Bleger, J. (1998). *Temas de psicología: entrevista y grupos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Braslavsky, C. (1999) *Bases, Orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. (Biblioteca digital de la OEI), Disponible: <http://oei.gov.co.html> (Consulta:2003, octubre 18)
- Calvo de Mora Martínez Javier *Revista de la Educación Superior Vol. XXXII (4), No. 128, octubre-diciembre de 2003. ISSN: 0185-2760 Enseñanza Centrada En El Desarrollo De Estudiantes Universitarios*.
- Carr Wilfred. 1996. *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cháirez, M. (2002). *La coordinación de grupos de aprendizaje como competencia pedagógica-didáctica*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali. B. México.
- Davini, María Cristina. 1997. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires: Paidós.
- Esteve O. (2010). *La asignatura de Enseñanza de Lenguas en una titulación de Lingüística*. En O. Esteve; K. Melief; A. Alsina (coords.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del*

- profesorado. Barcelona: Octaedro.
- Esteve Ruescas, Olga: Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar
Ikastaria. 19, 2013, 13-36 33
- Galvis, Rosa Victoria: De un perfil docente tradicional a un perfil docente
basado en competencias *Acción pedagógica*, N° 16 / Enero - Diciembre, 2007 - p p. 48 Y 49 <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17284/2/articulo5.pdf>
- Garner, Howard, Las inteligencias múltiples hacia el siglo XXI, Paidós,
Barcelona, 2011
- Hernández, Sampieri, Roberto. Metodología de la investigación, Castillo,
2005
- Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M.; Hopkins, D. (eds.) (2010).
Second International Handbook of Educational Change. Dordrecht:
Springer.
- Imbernón, F. (2007). 10 ideas clave. La formación permanente del
profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.
Barcelona: Graó.
- Jersild, Artur (1986) La personalidad del maestro. Paidós Barcelona.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., Yaya, M., & Yaya, M. (2008). La
competencia como organizadora de los programas de formación:
hacia un desempeño competente. Profesorado. Revista de
Currículum y Formación de Profesorado, 12, 1-32.
- Korthagen, F. (2001). Linking Practice and Theory. The Pedagogy of
Realistic Teacher education. Londres: LEA.
- Marcelo, C. (2007). La formación docente en la Sociedad del Conocimiento
y la Información: avances y temas pendientes. Comunicación y
pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos, 218, 52-62.
- Martorell, J.L, Prieto, J.L. (2002). Fundamentos de Psicología. Editorial
Ramón Areces, Madrid, España.
- Morin Edgar, El modelo educativo de los siete saberes, Santillana_
UNESCO, Madrid 2000

- Monte, Gil. (1999). *Desgaste psíquico en el trabajo, el síndrome de quemarse*. Madrid
- OCDE. DeSeCo. *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/index.htm ; <http://www.desecco.admin.ch> y Ediciones Aljibe, de Archidona (Málaga), publica el informe final de 2003 traducido al español: *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*, Dominique Symone Rychen y Laura Hersh Salganik (compiladoras). Archidona (Málaga): Aljibe, 2006. Colección Aulae, 6.
- Piaget, Jean, *La psicología de la inteligencia*, Crítica, Barcelona, 2003.
- Rodríguez Gómez Gregorio (1999) *Metodología de la investigación Cualitativa*, Malaga: Editorial Aljibe.
- Sánchez Fernández, S. (2001). *La motivación del profesorado: factores influyentes y sugerencias para su mejora*. Aula de Innovaciones Educativas. 101. pp. 13-17. [Links]
- Secretaria de Educación Pública. *Modelo integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica*. (2009). Documento de trabajo. México
- Secretaria de Educación Pública. (2008). *Plan de Estudios 2009. Educación básica. Primaria*. edición. México.
- Seymour B. Sarason (2003) *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Barcelona: Octaedro
- Schön, Donald, *El profesor reflexivo. Como piensan los profesores cuando actúan* Tapscott, Donet al ., *Capital digital* , Taurus, Barcelona, 2003.
- Tardif, J. (2008). *Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12, 1-16
- Perrenoud, Philippe. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca para la actualización del maestro. México. Editorial Graó.
- Perrenoud, Philippe (2010) *Construir competencias desde la escuela*.

- México. J.C. Sáenz.
- Tobón Tobón, Sergio, Pimiento Julio, García Juan (2010) Secuencias didácticas. Aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson. México.
- Tobón Tobón Sergio (2009) Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá Ecoe.
- Torres Rosa María (Ecuador), ex directora del Programa de la Fundación Kellogg para América Latina y el Caribe, con sede en Buenos Aires. Se desempeña actualmente como coordinadora del Área de Gestión de Innovaciones Educativas en el IIPE-UNESCO, de Buenos Aires. Las ideas contenidas aquí son de la autora y no comprometen al IIPE.<http://saber.es.wordpress.com/>
- UNESCO, 1998, IBE Working Papers on Curriculum Issues No 2SOS profesión docente al rescate del currículum escolar, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/teachers_latamerica_ibewpci_2.pdf p.13-15
- UNESCO La mirada de la sociedad sobre los profesores y la escuela. [Documento en línea] Disponible en www.dpa.umss.edu.bo/revista/mirada.htm [Consulta, Marzo 18, 2002] [Links]
- Vygotski, L. S., El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica, Barcelona, 2003.
- Wilfredo Gonzaga Martínez. Las estrategias didácticas en la formación de docentes de educación primaria. Revista electrónica “Actualidades investigativas en Educación; enero/junio 5 número 001 Universidad de Costa Rica . San José de Costa Rica.
- Zarzar, Carlos. Habilidades básicas para la docencia. México 2005. Edit. Patria 1ª ed.147p

