

PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE

Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos

VOL. 17 NO. 32 ENERO-JUNIO DE 2025



C O N T E N I D O

CONOCIMIENTO MATEMÁTICO PARA LA ENSEÑANZA DE FRACCIONES COMUNES: EL CASO DE UN ESTUDIANTE EN FORMACIÓN DOCENTE	13
<i>Juan Francisco González Retana</i>	
DESARROLLO DE CONDUCTAS ADAPTATIVAS EN ALUMNOS CON TDAH Y DI DESDE EL MODELO INCLUSIVO DE TERAPIA FAMILIAR SISTÉMICA.	29
<i>Antonio García Flores, Arturo Barraza Macías, Víctor Gutiérrez Olivárez) y Luis Felipe Alí El Sahili</i>	
ANSIEDAD EN MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO	54
<i>Teresita de J. Cárdenas Aguilar y Luz María Aguilar Cervantes</i>	
FUNDAMENTACIÓN DE LA PLANEACIÓN Y PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA. SEGÚN DOCENTES EN FORMACIÓN	64
<i>Martín Muñoz Mancilla, Mario Castillo Sosa y Emanuel Rodríguez Rodríguez</i>	
HABILIDADES BLANDAS EN DOCENTES DE UNA ORGANIZACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR	77
<i>Linda Miriam Silerio Hernández, Mayela del Rayo Lechuga-Nevárez, Gerardina de las Maravillas González Valenciano y Liz Margarita Quintero Robles</i>	
PÉRDIDA DE PATRIA POTESTAD POR ABANDONO PATERNO: ESTUDIO DE CASO CLÍNICO	90
<i>Aurora Sierra Canto, Eréndira Estrella Vázquez Vargas y Jorge Navarrete Centeno</i>	
LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN MUSICAL. ¿QUE SABEN LOS ESTUDIANTES DE MÚSICA DE ESTA OPCIÓN PROFESIONAL?	101
<i>Raúl W. Capistrán Gracia</i>	
EMOCIONES PERTURBADORAS EXPERIMENTADAS POR DOCENTES PREESCOLARES DURANTE EL PERIODO DE AISLAMIENTO SOCIAL Y DE REACTIVACIÓN EDUCATIVA	120
<i>José Ángel Vera Noriega, Brenda Guadalupe Cuevas Palacios, Cruz Elena Valenzuela Córdova y Luis Manuel Velarde Celaya</i>	

PROYECTOS DE COOPERACIÓN COMUNITARIOS COMO MECANISMO DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA	135
<i>Mónica Vento D'Ángelo, Ana María Gallardo Caso y Oxana Rodríguez Reyes</i>	
EXPLORANDO LA RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y LA ADICCIÓN A INTERNET: UN ANÁLISIS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	148
<i>Sesario Ibarra Holguin, Manuel de Jesús Mejía Carrillo y Angélica Fabiola Sánchez Gutiérrez</i>	
EL PROCESO DE ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN DOS SEMESTRES ACADÉMICOS 2022-2 Y 2023-2. UN ESTUDIO COMPARATIVO	160
<i>Ma. Isabel García Uribe, Mónica Leticia Campos Bedolla y Mónica González Márquez</i>	
LOS RIESGOS ASOCIADOS AL USO DEL TELÉFONO CELULAR EN LA ERA DIGITAL	174
<i>Anahí Citlalli Barraza Cárdenas</i>	
ESCALA BARRAZA DE NOMOFOBIA. FICHA TÉCNICA	181
<i>Arturo Barraza Macías</i>	

INDIZADA EN:



OAJI Open Academic
.net Journals Index



INCLUIDA EN:



Desde 1998
en Internet...
Gracias
por acompañarnos.



Edutec



¿Dónde lo publico?

DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADORA EDITORIAL

Dra. Anahí Citlalli Barraza Cárdenas

CONSEJO EDITORIAL

Miembros Internacionales:

Dr. Julio Cabero Almenara (*Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla; España-UE*); **Dra. Milagros Elena Rodríguez** (*Universidad de Oriente: Venezuela*); **Dr. Sergio Tobón Tobón** (*Centro de Investigación en Formación y Evaluación; Colombia*); **Dra. C. Zaida Irene Nieves Achón** (*Facultad de Psicología. Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara; Cuba*); **Dr. José Antonio García Fernández** (*Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid; España*); **Dra. Giselle León León** (*División de Educología, del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional Heredia; Costa Rica*).

Miembros Nacionales:

Dra. Patricia Camarena Gallardo (*Instituto Politécnico Nacional*); **Dr. Pedro Ramón Santiago** (*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*); **Dr. Víctor Luís Porter Galetar** (*Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco*); **Dr. Francisco Nájera Ruiz** (*Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, estado de México*); **Dra. Jacqueline Zapata Martínez** (*Universidad Autónoma de Querétaro*); **Dr. Manuel Ortega Muñoz** (*Universidad Pedagógica de Durango*); **Dr. Luis Felipe El Sahili González** (*Universidad de Guanajuato*); **Dra. Zardel Jacobo Cupich** (*Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación UIICSE de la FES-IZTACALA-UNAM*); **Dr. José Luís Pariente Fragoso** (*Universidad Autónoma de Tamaulipas*); **Dr. Miguel Álvarez Gómez** (*Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara*); **Dra. Alicia Rivera Morales** (*Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria*); **Dr. Héctor Manuel Jacobo García** (*Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Sinaloa*); **Dr. Roberto González Villarreal** (*Universidad Pedagógica Nacional; Unidad Ajusco*); **Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo** (*Instituto Tecnológico de Sonora*). **Dr. Pavel Ruiz Izundegui** (*Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica; Yucatán-Campeche*); **Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez** (*Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE*); **Dra. María de la Luz Segovia Carrillo** (*Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español*); **Dra. Adriana De Jesús Salazar García** (*Universidad Guadalupe Victoria*).

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna

PARES EVALUADORES EXTERNOS QUE PARTICIPARON EN EL PRESENTE NÚMERO

- Dr. Adán José Doria Velarde** (*Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, Perú*);
- Dr. Enrique Baleriola** (*Profesor lector de Psicología Social del Trabajo y las Organizaciones. Editor asociado de Psicoperspectivas Estudios de Psicología i Ciències de l’Educació. Universitat Oberta de Catalunya*);
- Dra. África Calanchez Urribarri** (*Universidad San Ignacio de Loyola, Lima Perú*);
- Dra. Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar** (*Benessere. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental*);
- Dra. Edith Gutiérrez Álvarez** (*Escuela Normal Superior de México*);
- Dra. Irma Leticia Zapata Rivera** (*Universidad Autónoma de Sinaloa*);
- Dr. Mauricio Zacarías Gutiérrez** (*Escuela Normal Fray Matías de Córdova*);
- Mónica Leticia Campos Bedolla** (*Centro Universitario Contemporáneo; Universidad del Golfo de México*);
- Dra. María Leticia Moreno Elizalde** (*Facultad de Contaduría y Economía de la Universidad Juárez del Estado de Durango*);
- Dr. Octavio González Vázquez** (*Centro de Actualización del Magisterio en Durango*);
- Dr. Javier Damián Simón** (*Departamento de Ciencias Empresariales de la Universidad del Papaloapan*);
- Dra. Francisca Susana Callejas Ángeles** (*Benemérita Escuela Normal de Maestros*);
- Dr. Manuel de Jesús Mejía Carrillo** (*Universidad Pedagógica de Durango*);
- Dra. Luz Alicia Galván Parra** (*Instituto Tecnológico de Sonora*);
- Dra. Ana Marcela Mungaray Lagarda** (*Escuela de Humanidades de la Universidad Autónoma de Baja California*);
- Dr. José Ángel Vera Noriega** (*Centro de Investigaciones en Alimentación y Desarrollo A.C.*);
- Dra. Cecilia Ortega Díaz** (*Escuela Normal de Amecameca, Estado de México*);
- Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez** (*Investigador independiente*).
- Dra. Alejandra Méndez Zuñiga** (*Universidad Pedagógica de Durango*).

PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE

La Revista Electrónica “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” (PIR) pretende impulsar la difusión de los resultados de la investigación educativa, social y humanista que, por su importancia, representen un avance substancial en el conocimiento epistemológico, teórico, metodológico e instrumental de sus respectivos campos de estudio.

La Revista Electrónica “Praxis Investigativa ReDIE” (PIR) se encuentra indizada en el Índice ARE, Actualidad Iberoamericana, Latindex, IRESIE, Dialnet, Clase, BIBLAT, Scientific Journal Impact Factor (SJIF 2018 = 8.058; SJIF 2019 = 8.347), Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR: ICDS = 3.5), Directory of Research Journals Indexing (DRJI), Open Academic Journals Index (OAJI) y Cosmos Impact Factor (2018 : 5.38) y ha sido incorporada a Google Metrics (h5-index: 5; h5-median: 8), Maestroteca (catálogo digital), índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, Bibliomedia (hemeroteca y biblioteca digital), el catálogo de revistas de política educativa del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa, Livre (Portal para revistas de libre acceso), Active Search Results (motor de búsqueda especializada), la Red de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades, ¿Dónde lo publico? (catálogo digital), Semantic Scholar (motor de búsqueda especializada), la Biblioteca de Revista Electrónicas del Centro de Ciencias Sociales de Berlín (WZB), KindCongress – World With Science (catálogo digital), OpenAIRE/Explore (motor de búsqueda especializada), al catálogo de revistas del Grupo de Tecnología Educativa de la Universidad de Sevilla y Google Académico. Así mismo, somos signatarios de DORA: Declaración de San Francisco sobre la evaluación científica y se asumen los principios propuestos por el Manifiesto de Leiden para métricas de investigación.. La política editorial de la revista se compromete de manera explícita con el pluralismo metodológico, teórico y disciplinario presente en la actualidad en el campo de la investigación educativa, social y humanista.

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor. Correspondencia dirigirla a Josefa Ortiz de Domínguez No. 104, Fracc. Francisco Sarabia, Durango, Dgo. México. C. P. 34214. E-mail: praxisredie2@gmail.com

PRINCIPIOS DE ÉTICA Y POLÍTICA DE DETECCIÓN DE PLAGIO

La revista "Praxis Investigativa ReDIE" se adhiere a los "Principios éticos de los psicólogos y código de conducta: Sección 8: Investigación y Publicación" de la American Psychological Association <http://www.apa.org/ethics/code/>. Así como al "Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación en Salud: Título segundo. De los Aspectos Éticos de la Investigación en Seres Humanos" del Gobierno de México <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/rlgsmis.html>. Para la publicación de artículos en esta revista es necesario que el(los) autor(es) garantice(n) el cumplimiento de los principios éticos de ambos documentos.

5. Compromisos de la revista

El Director de la revista es el responsable final de la publicación, o no, de los artículos postulados a la revista. Esta decisión se basará exclusivamente en criterios científicos y académicos proporcionados por los revisores externos.

Todos los miembros del Consejo Editorial y del Directorio de Evaluadores se comprometen a no utilizar, sin la autorización expresa del autor (es), la información generada por los originales enviados a la revista y no revelar información sobre ellos a personas ajenas al proceso editorial.

La revista verificará posibles plagios en los artículos postulados, sin embargo, es responsabilidad final del autor el contenido de su artículo y la posible violación de los derechos de autor de terceros. Para la verificación de posibles plagios la revista utilizará los siguientes programas gratuitos:

- Dupli Checker
- Plagium
- Plagiarisma

El director de la revista, los miembros del Consejo Editorial y del Directorio de Evaluadores se comprometen a no divulgar la información relacionada con los artículos recibidos, y la

correspondencia derivada del propio proceso de evaluación, a otras personas ajenas al proceso editorial (es decir, autores y revisores) de tal manera que el anonimato conserve la integridad intelectual del trabajo.

Todas las evaluaciones de los artículos serán llevadas a cabo bajo las condiciones de la más estricta confidencialidad, siendo responsabilidad del director de la revista la totalidad del proceso.

La revista se compromete a vigilar y preservar los principios éticos, a los que se ha adscrito públicamente, así como la calidad científica de la publicación.

La revista se reserva el derecho de retirar cualquier trabajo recibido, aceptado o ya publicado en caso de verificarse plagio, fraude científico, falsificación o publicación duplicada.

2. Compromisos de los revisores.

La revisión por pares deberá realizarse de manera objetiva, sin prejuicios de algún tipo (raciales, económicos, políticos, etc.), contribuyendo de manera efectiva y con un carácter académico a la decisión editorial; para esto los evaluadores se encargarán de hacer propuestas de mejora en los artículos asignados, de modo pertinente y, sobre todo, basados en su conocimiento como especialistas.

Los revisores se comprometen a mantener la confidencialidad antes, durante y después del proceso de revisión, así como declarar posibles conflictos de interés y respetar los tiempos de respuesta establecidos por la revista.

3. Compromiso de los autores (originalidad, plagio y conflicto de intereses).

Los autores se comprometen a enviar artículos originales libres de plagio. Así mismo, deberán indicar si han recibido financiamiento externo e indicar cualquier conflicto de interés que pueda existir.

Los autores se comprometen a realizar en su artículo las sugerencias y correcciones de errores que sugieran los informes de los evaluadores de los textos, y corregir y/o retractarse ante posibles errores detectados posteriormente.

El contenido de los artículos es responsabilidad exclusiva de los autores y no comprometen la opinión científica y la política editorial de la revista. Para su posible o potencial verificación los autores deberán almacenar por un plazo no menor a 5 años el material experimental o la información generada por las diferentes técnicas de investigación que le permitan proporcionar, de así requerirse, copias de los datos en bruto, las puntuaciones y, en general, del material que se considere relevante para los lectores interesados.

Los autores se comprometen a no realizar la divulgación pública de los contenidos de los informes de evaluación y la correspondencia con el director de la revista. Cualquier autor que actúe en este sentido pierde sus derechos a la protección de su privacidad por parte de la revista.

Cuando un autor identifica un error de contenido o forma en un artículo publicado en la revista, deberá informar al director de la revista y proporcionar la información necesaria para realizar las correcciones pertinentes.

INDICADORES PARA UNA POLÍTICA EDITORIAL DE CALIDAD

Con el objetivo de asegurar criterios mínimos de calidad en el proyecto editorial "PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE" se ha tenido a bien establecer los siguientes indicadores:

- a) Más del 50% de los artículos deberán de ser trabajos que comuniquen resultados de investigación originales (en este rubro se considera también la difusión de fichas técnicas de instrumentos de investigación).
- b) Más del 50% de los autores deberán de ser ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se presentarán en cada número la cantidad de trabajos recibidos, aceptados y/o rechazados (en este rubro no se consideran las fichas técnicas de instrumentos de investigación).

En el presente número

- a) El 86% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 94% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se recibieron 18 trabajos en total; se aceptaron 11 y se rechazaron 7.

Acumulativo (treinta y dos números)

- a) El 76% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 91% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se han recibido 390 trabajos en total; se han aceptado 261 y se han rechazado 143.

CONOCIMIENTO MATEMÁTICO PARA LA ENSEÑANZA DE FRACCIONES COMUNES: EL CASO DE UN ESTUDIANTE EN FORMACIÓN DOCENTE

MATHEMATICAL KNOWLEDGE FOR TEACHING COMMON FRACTIONS: THE CASE OF A STUDENT IN TEACHER TRAINING

Juan Francisco González Retana

1.- Doctor en Investigación Educativa. Instituto Superior Ibérico. juanfranciscogonzalezretana@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2956-9298>

Recibido: 29 de febrero de 2024
Aceptado: 09 de julio de 2024

Resumen

El conocimiento matemático de los profesores es uno de los elementos principales que influyen en su práctica de enseñanza, así como en el aprendizaje de los estudiantes con quienes trabajan. El artículo analiza el Conocimiento Matemático para la Enseñanza que un estudiante para profesor de educación primaria pone en práctica al impartir clases sobre fracciones. Para ello se empleó el modelo del Conocimiento Matemático para la Enseñanza (MKT, por sus siglas en inglés) como referente teórico. Mediante una metodología de estudio de caso, se observaron, videograbaron y analizaron sesiones de clase del futuro docente, quien era estudiante del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Los resultados indican que el futuro profesor demostró que posee conocimientos matemáticos que le permiten resolver problemas y ejercicios, propios de la educación primaria, en los que están implicadas las fracciones. Sin embargo, evidenció graves deficiencias en lo que a la enseñanza y el conocimiento de los estudiantes se refiere.

Palabras clave: conocimiento matemático para la enseñanza; conocimiento matemático del profesor; enseñanza de las matemáticas; formación matemática de profesores.

Abstract

Teachers' mathematical knowledge is one of the main elements that influence their teaching practice, as well as the learning of this subject by the students they work with. The article analyzes the Mathematical Knowledge for Teaching that a student for primary education teacher puts into practice when teaching about fractions. The Mathematical Knowledge for Teaching (MKT) model was used as a theoretical reference. Using a case study methodology, class sessions of the future teacher, who was a student in the eighth semester of the Bachelor of Primary Education, were observed, videotaped and analyzed. The results indicate that the future teacher demonstrated that he has mathematical knowledge that allows him to solve problems and exercises, typical of primary education, in which

fractions are involved. However, he showed serious deficiencies in terms of teaching and student knowledge.

Keywords: mathematical knowledge for teaching; mathematical knowledge of the teacher; teaching of mathematics; mathematical training of teachers.

Introducción

Las fracciones, como contenido educativo, son una dificultad para los estudiantes de educación básica en México. Al menos así lo demostraron los resultados de las últimas evaluaciones realizadas. Según resultados de la aplicación del Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (PLANEA, 2019) sólo el 5.1% de los estudiantes de educación primaria fueron capaces de resolver problemas que implicaron números fraccionarios.

No solo los estudiantes de educación básica presentan limitaciones para resolver problemas que involucran fracciones, diversas investigaciones (Arteaga-Martínez y Arnal-Palacián, 2022; Ceballos Londoño, 2023; González Retana y Eudave Muñoz, 2018; Herreros Torres et al., 2022; López-Martín et al., 2022; Meléndez-Cruz et al., 2022, 2023; Sie y Agyei, 2023; Tossavainen y Helenius, 2024; Williams Muller et al., 2020) mencionan que incluso profesores y los futuros profesores presentan estas dificultades.

Aunque investigaciones como la Valenzuela-Molina et al. (2021) muestran que el conocimiento de los futuros profesores —relacionado con fracciones— pasa por una etapa de transformación mientras cursan sus estudios. La transformación radica en diseñar, reformular e implementar tareas matemáticas en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

Investigaciones como la de Ceballos Londoño (2023) sobre la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las fracciones permiten identificar que:

- a) Tanto, futuros docentes como profesores en servicio suelen tener dificultades con la conceptualización y la operación con fracciones. Dichas dificultades radican en las diversas representaciones de estos números, la conversión entre fracciones y números mixtos y el manejo de fracciones con denominadores diferentes.
- b) Es necesario analizar cómo es el conocimiento matemático de los docentes en formación en lo que respecta al concepto de fracciones pues los profesores necesitan una comprensión sólida, así como de estrategias efectivas para enseñar el contenido.
- c) Se destaca la relevancia de promover diferentes tipos de interpretaciones de las fracciones: como partes de un todo, como cociente, como medida, como relación, como una probabilidad, como porcentaje, como puntaje o como operadores.

Tossavainen y Helenius (2024) coinciden en que el conocimiento de los futuros docentes tiene graves deficiencias. Pues solo se reconocen las interpretaciones de fracciones como parte-todo y como cociente, mientras que interpretaciones como medida, operador, tasa y razón están completamente ausentes. Los hallazgos que presentan estos autores sugieren que es esencial

mejorar la educación matemática de futuros docentes, enfocándose en desarrollar un entendimiento conceptual más profundo de las fracciones. Esto es crucial para evitar que los futuros maestros transmitan sus malentendidos a los estudiantes de primaria.

Por su parte López-Martín et al. (2022) apuntan que los futuros maestros poseen un conocimiento matemático previo débil relacionados con las fracciones, cuestión impacta negativamente en su conocimiento didáctico al respecto. Esta falta de conocimiento podría limitar su capacidad para enseñar de manera efectiva en el aula. De ahí que estos autores destaquen la necesidad de acciones preventivas, entre ellas el análisis de su práctica, en la formación de maestros para mejorar su comprensión matemática y didáctica.

Castro-Rodríguez y Rico (2021) analizan el conocimiento para la enseñanza y el aprendizaje de fracciones de futuros docentes. Entre sus hallazgos distinguen que el conocimiento de los futuros profesores es más conceptual en donde se pone manifiesto una comprensión funcional de las fracciones. Si se considera que el profesor es un elemento importante en el aprendizaje de los alumnos el análisis de los conocimientos que posee resulta importante. Con regularidad se deja por sentado que quien ingresa a una institución para formarse como profesor de educación primaria cuenta con los conocimientos matemáticos suficientes.

La presente investigación intenta responder a la pregunta ¿Cuál es el conocimiento matemático para la enseñanza que un estudiante para profesor de educación primaria pone en práctica al impartir clases sobre fracciones? Esta pregunta permite centrarse en la manifestación y aplicación del conocimiento matemático específico para la enseñanza de fracciones por parte de los futuros profesores. En tal sentido tiene como objetivo analizar el conocimiento matemático para la enseñanza que un estudiante para profesor de educación primaria pone en práctica al impartir clases sobre fracciones.

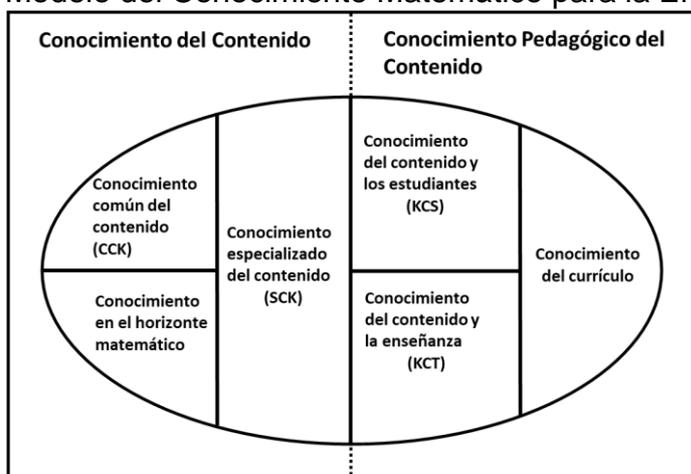
Se analiza el conocimiento matemático para la enseñanza de las fracciones entre otras razones, a causa de los resultados que obtienen los alumnos de primaria en las distintas evaluaciones, por el valor que este tipo de números tienen en sí mismos y debido a sus aplicaciones en otros contenidos matemáticos, pero, sobre todo, por la importancia que en esto tiene la participación del profesor.

Marco teórico

Para analizar el conocimiento matemático para enseñar fracciones del futuro profesor, se emplea el Modelo del *Conocimiento Matemático para la Enseñanza* (MKT, por sus siglas en inglés) Hill, Schilling, Ball, 2004; Hill, Rowan, Ball, 2005; Hill; Ball; Schilling, 2008). El MKT es el conocimiento matemático, las habilidades y hábitos mentales necesarios para enseñar. Involucra actividades, tareas, acciones y responsabilidades de los profesores para enseñar las matemáticas, tanto dentro y fuera del aula (Ball et al., 2006). Se conforma por dos tipos de conocimientos: el *Conocimiento del Contenido Matemático* y el *Conocimiento Pedagógico del Contenido Matemático* (Ball, 2005) (ver figura 1).

Figura 1.

Modelo del Conocimiento Matemático para la Enseñanza



Nota. Tomado de (Hill et al., 2008, p. 377)

El *Conocimiento del Contenido* es el que tiene cualquier persona que se dedica a la enseñanza de las matemáticas. Es, tanto su paso por la escuela básica, como su formación docente lo que contribuye a la adquisición de este conocimiento. Se compone de tres subdominios (Ball et al., 2008): a) *Conocimiento Común del Contenido* b) *Conocimiento Especializado del Contenido*, y c) *Conocimiento en el Horizonte Matemático*.

El *Conocimiento Común de Contenido* (CCK) es el conocimiento matemático que tienen personas que no se decidan a enseñar. En el caso de los profesores conjunta conocimientos y las habilidades para resolver los problemas y ejercicios del nivel educativo donde ejerce la docencia. Según Hill et al. (2008) es empleado no solo en la enseñanza de las matemáticas sino en una variedad de entornos.

El *Conocimiento Especializado del Contenido* (SKC) se compone de capacidades y habilidades de los profesores para su trabajo en el área de matemáticas; normalmente no se necesita para fines distintos a la enseñanza. Conlleva hacer visibles y aprendibles las características un tema en particular. Es un tipo de conocimiento que todo profesor que enseñe matemáticas debe poseer. Hill et al. (2008) señalan que el SKC implica que el profesor sepa las razones por las que funcionan ciertos procedimientos matemáticos. Es un conocimiento que se emplea de manera exclusiva en la enseñanza de las matemáticas y que no es empleado ni necesario e incluso deseable por cualquier otra persona que no se dedique a ello.

El *Conocimiento en el Horizonte Matemático* permite establecer relaciones entre contenidos de diferente complejidad y dificultad. Fernández y Figueiras (2010) mencionan que “un maestro [...] tiene que saber con qué dificultades se enfrentarán sus estudiantes para sentar una base conceptual firme” (p. 294), esta base deberá servir para el aprendizaje de otros contenidos matemáticos del mismo grado quizá de otro nivel educativo.

En el *Conocimiento Pedagógico del Contenido* (PCK) se encuentran los conocimientos y habilidades necesarios para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Se compone de: a) El *Conocimiento del Contenido y los Estudiantes*; b) *Conocimiento del Contenido y la Enseñanza*, y; c) *Conocimiento del Currículo* (CC).

El *Conocimiento del Contenido y los Estudiantes* (KCS) engloba conocer a los estudiantes y lo que saben de matemáticas. Hill et al., (2008) indican que se centra en el conocimiento de cómo los estudiantes piensan y aprenden. Un profesor debe tener la capacidad para anticipar lo que sus estudiantes pueden pensar y lo que quizá encontrarán confuso para contemplar posibles alternativas en su enseñanza.

El *Conocimiento del Contenido y la Enseñanza* (KCT) implica conocer diversas maneras de abordar un contenido matemático. Saber las ventajas de utilizar determinada estrategia didáctica para enseñar un contenido matemático en particular. El profesor debe tener el conocimiento para decidir cómo comenzar el estudio de un tema, cuáles estrategias emplear, qué aportaciones de los alumnos tomar en cuenta, cuáles ignorar y cuáles destacar para usarlas posteriormente (Ball et al., 2008).

El *Conocimiento del Currículo* considera que un profesor tiene conocimiento de la composición y estructura del plan y los programas de estudio de matemáticas, independientemente del grado o nivel escolar donde se desempeñe. Lo que le permite la planificación de las actividades para el desarrollo del pensamiento matemático en los estudiantes (Ball et al., 2008).

Metodología

Se trata de una investigación con un enfoque cualitativo en la que se empleó el método del estudio de caso de tipo instrumental (Stake, 1999). Un estudio de caso instrumental examina un caso en particular, no para generalizar sobre él, sino con el objetivo de comprender un fenómeno y poder profundizar en su aprehensión. Se seleccionó a un estudiante quien se identifica con el seudónimo de Gabriel, a quien se eligió en función de los siguientes criterios: (1) que estuviera próximo a terminar la Licenciatura en Educación Primaria, este estudiante cursaba el 7° semestre; (2) que estuviera realizando jornadas de práctica docente intensivas, Gabriel realizaba sus prácticas profesionales en un grupo de 4° grado de primaria por un periodo de ocho meses continuos; (3) que basara su enseñanza en el plan de estudios vigente; (4) que los resultados que obtuvo en dos pruebas¹, una sobre sus conocimientos matemáticos sobre fracciones y decimales fuera alto, en la que obtuvo 29 aciertos de 30 reactivos propuestos; y (5) que sus resultados en una prueba sobre conocimientos didácticos para enseñar fracciones y decimales fuera alto, obtuvo 17 aciertos de 17 que la integran.

La elección del participante se concretó en mutuo acuerdo con él, con el profesor titular del grupo, el director de la escuela primaria y la docente quien

¹ Dichas pruebas forman parte de una investigación más amplia en González Retana (2018)

coordinaba las jornadas de práctica que realizaba Gabriel. El grupo que atendía Gabriel estaba conformado por 20 estudiantes entre los 9 y 10 años. La recolección de información se realizó en una escuela primaria ubicada en la zona centro de una ciudad ubicada en el norte de México. Dicha escuela contaba con doce grupos, dos por grado escolar cada uno de ellos tenía entre 20 y 25 alumnos.

Se observaron¹ y videograbaron cinco sesiones de clase, en las que se trató de no interrumpir la dinámica natural y habitual de las actividades en el aula (Moug, 2007) con duración promedio de una hora cada una de ellas.

Durante las sesiones Gabriel abordó los contenidos:

1. Uso de fracciones para expresar oralmente y por escrito medidas diversas.
2. Uso de las fracciones para expresar partes de una colección.
3. Representación de fracciones de magnitudes continuas (longitudes, superficies de figuras).
4. Resolución, con procedimientos informales, de sumas o restas de fracciones con diferente denominador en casos sencillos.

Para cuidar el criterio de credibilidad se recurrió a lo que Neuman (2014) denomina como auditoría externa. Esto es, la tuvo la revisión de un investigador externo para la revisión de la transcripción que se realizó de las videograbaciones de cada sesión; la revisión incluyó el proceso de codificación, categorización y redacción de hallazgos propio de la investigación cualitativa.

Resultados y discusión

Para el análisis de las sesiones observadas se consideraron los subdominios que integran el Modelo del Conocimiento Matemático para la Enseñanza (Hill et al., 2008) así como los indicadores propuestos por Sosa (2011). Durante las clases Gabriel evidenció contar con conocimientos, en diferentes niveles de desarrollo y comprensión, que se relacionan con los subdominios del MKT. A continuación, se describen rasgos de cada uno de ellos.

Conocimiento común del contenido

Gabriel abordó el contenido de “Resolución, con procedimientos informales, de sumas o restas de fracciones con diferente denominador en casos sencillos” (SEP, 2011b, p. 76). Al inicio de la clase propuso la resolución de un algoritmo de suma que contenía dos sumandos². Por la forma en que lo

¹ Para realizar la observación se empleó una guía de observación semiestructurada que se construyó a partir de los subdominios que integran el Modelo del Conocimiento Matemático para la Enseñanza.

² Al margen de los conocimientos didácticos que Gabriel manifiesta, y de la secuencia didáctica que emplea, el ejemplo se presenta con la intención de hacer explícito el *Conocimiento Común del Contenido* acerca de la suma de fracciones.

explica se puede confirmar que posee el conocimiento para resolver un algoritmo como éste.

Gabriel: Voy a explicarlo primero: si quiero sumar $\frac{8}{7} + \frac{2}{9}$ ¿cómo le haríamos?

(Mireya)¹: Tenemos que multiplicarlo.

Gabriel: ¿Cómo?

(Mireya): El número de arriba...

Gabriel: ¿Sale? Primero multiplicamos este [señala el número 7] ¿7 x 9? Grábense el orden. ¿7 x 9? [Se refiere a los denominadores de las fracciones a sumar]

(Mireya): 63

Gabriel: 7 x 9, 63 ¿verdad?

Gabriel: [Señala otros dos números] Ahora 8 x 9

(Mireya): 72

Gabriel: 72 ¿verdad? Fíjense, 7 x 9... 63 y luego 8 x 9. Lo crucé ¿verdad? 72. Y luego ¿qué es lo que estamos haciendo?

Figura 2.

Procedimiento para resolver una suma de fracciones escrito por Gabriel

$$\frac{8}{7} \times \frac{2}{9} = \frac{72 + 14}{63} = \frac{86}{63}$$

(Ricardo): suma

Gabriel: [Escribe el signo +] Y luego 7 x 2

(Ricardo): 14

Gabriel: 14. Ahora, fíjense, vamos a pasar esto ¿qué nos da? 63 [Se refiere al resultado de multiplicar los denominadores]. Y ¿72 + 14?

(Manuel): 86

Gabriel: ¿Sale? Entonces éste [señala la fracción $\frac{86}{63}$] es el resultado de $\frac{7}{8} + \frac{2}{9}$.

(Gabriel, clase 5, líneas 30-55²)

¹ Los nombres que aparecen entre paréntesis corresponden a estudiantes.

² La información entre paréntesis se refiere a la organización de los datos para su tratamiento nombre del participante (Gabriel), clase que se analiza (3) y líneas de la transcripción donde se encuentra el fragmento que se presenta (30-55), esto con el contexto del software Atlas.ti.

Al analizar este fragmento es posible observar que Gabriel fue capaz de usar notación matemática para resolver una suma de dos fracciones propias. Demostró conocer el método de “productos cruzados” que lo llevó a encontrar la solución. El procedimiento seguido implica multiplicar denominadores y

numeradores: $\frac{a}{b} + \frac{c}{d} = \frac{ab + bc}{bd}$.

Conocimiento especializado del contenido

Con relación a este subdominio Gabriel evidenció ser capaz de identificar conceptos, propiedades o reglas que están tras una respuesta de los estudiantes, lo que le permitió justificar el pensamiento matemático que utilizó uno de sus alumnos. En una de las sesiones Gabriel identificó la propiedad de equivalencia de las fracciones que empleó un estudiante:

[Gabriel juega con los alumnos dominó de fracciones.]

Gabriel: Dale. $\frac{2}{6}$ o $\frac{1}{2}$. [Se dirige a un estudiante] ¿No? ¿Pasas?

[Abraham coloca en el extremo donde está $\frac{1}{2}$ una ficha que contiene la fracción $\frac{3}{6}$]

Gabriel: Esos son... [afirmando] ándale, exacto.

(Carlos): ¡Achis! ¿Por qué?

Gabriel: Porque son $\frac{3}{6}$, y $\frac{3}{6}$ es igual a $\frac{1}{2}$.

(Gabriel, clase 3, líneas 311-316)

Gabriel identificó el pensamiento que siguió el alumno para colocar una fracción equivalente a la que se solicitaba. En términos matemáticos Gabriel utilizó la propiedad de equivalencia de dos fracciones ($\frac{m}{n} = \frac{p}{q}$ si y solamente si $mq = np$).

Sin embargo, la justificación que proporcionó a Carlos, el alumno que pregunta no fue la más clara, tal vez pudo aprovechar para hacer una explicación al grupo sobre las fracciones equivalentes ($\frac{2}{4}$ por ejemplo) y con ello ampliar las posibilidades para colocar otras fracciones en cada turno de los alumnos durante el juego.

Un rasgo que caracteriza a este subdominio, y que parece Gabriel no había desarrollado, es el conocimiento de los procedimientos y cálculos que están tras las respuestas de los estudiantes. Durante el estudio del contenido: “uso de las fracciones para expresar partes de una colección” les propone el siguiente problema:

[Tengo 100 dólares. Y voy a pagar $\frac{3}{10}$ de esos 100 dólares al banco.

Además, voy a pagar otros $\frac{4}{10}$ a mi hermana que me prestó. ¿Cuánto dinero me queda a mí?]

Figura 3.

Problema propuesto en la sesión 2

$$\text{\$100 Dolares} = \frac{3}{10} = \frac{4}{10} =$$

Banco Hermana

Gabriel: A ver ¿ya resolviste cuántos dólares le vamos a pagar al banco? [pregunta a uno de los alumnos] y ¿cuántos a...?

Una alumna, Mariana, se acercó a la solución haciendo cálculos mentalmente, le externa su resultado a Gabriel y él le pregunta cómo la obtuvo. La alumna se confundió y no pudo explicarlo. Gabriel no le puso más atención ni retomó la aproximación de Mariana:

Gabriel: ... Si tengo \$100 y le tengo que pagar $\frac{3}{10}$ al banco ¿Cuántos dólares le vamos a pagar al banco? Primero ¿cómo le hacemos?

(Mariana): 100 le vamos a pagar de los 100, 30.

Gabriel: ¿\$30? ¿cómo le hiciste?

(Mariana): Porque ahorita le puse un cero y otro 0

(Gabriel, clase 2, líneas 75-83)

La respuesta de Mariana implicó agregar a la fracción $\frac{3}{10}$ un cero tanto al numerador como al denominador y con ello deduce que son 30 dólares de 100, lo que pagarán al banco. Se puede decir que recurrió a fracciones equivalentes ($\frac{3}{10} = \frac{30}{100}$). También se puede interpretar que la respuesta de Mariana se corresponde con la interpretación de las fracciones como razón, particularmente, en su uso como porcentajes, donde se establece una relación entre un número y 100. Mariana pudo inferir que 100 dólares representaban el 100%.

Conocimiento en el horizonte matemático

De este subdominio fue difícil encontrar rasgos en el caso de Gabriel. No se presentaron, durante las observaciones situaciones que permitieran identificar elementos que caracterizan a este subdominio.

Conocimiento del contenido y los estudiantes

Se puede decir que el *Conocimiento del contenido y los estudiantes* de Gabriel fue limitado. Se pudo observar, con base en la manera de iniciar cada clase, la siguiente estructura:

1. Presentación del tema por parte del profesor
2. Realización ejercicios por parte de los alumnos, y
3. Revisión y corrección del trabajo de los alumnos por parte del profesor.

Durante las actividades los alumnos desempeñaron un papel pasivo. Se centraron en resolver ejercicios que Gabriel les propuso. La idea de un alumno pasivo que sólo recibe información por parte del docente rompe con la propuesta didáctica para el aprendizaje de las matemáticas. Las sugerencias didácticas para el aprendizaje de las matemáticas se basan en despertar el interés de los estudiantes, invitarlos a reflexionar, a encontrar diferentes formas de resolver problemas y sobre todo a formular argumentos mediante los cuales validen sus resultados. Conviene comentar que en los programas de estudio de la educación primaria en México se carece de elementos que hagan explícito el enfoque didáctico.

En la clase donde Gabriel estudio el contenido: “uso de las fracciones para expresar partes de una colección” comenzó la sesión pidiendo a los alumnos que escribieran el enunciado: “Calcular la fracción de un número” como título y les dictó:

Gabriel: *“Para calcular la fracción de un número dividimos la cantidad entre el denominador y el resultado se multiplica por el numerador, ¿le entendieron?”*

(Alumnos): Nooooo

Gabriel: *Por ejemplo, [Escribe en el pizarrón] Tenemos $\frac{2}{5}$, si tenemos 50 manzanas y sólo voy a tomar $\frac{2}{5}$ ¿Cómo se le va a hacer? Dividimos la cantidad entre el denominador y se multiplica por el denominador ¿Cuánto es?*

(Alumnos): ¿25? ¿10? ¿2?

Gabriel: *A ver 50 entre ¿cuánto?*

(Alumnos): *Entre dos... dos quintos.*

Gabriel: *¿Porque 2? [Haciendo una mueca de fastidio] ¡Entre dos no!*

(Alumnos): *35 manzanas*

Gabriel: *No [enojado], me van a copiar estas definiciones. Entre más batallen más les voy a poner. Escriban: “Para calcular la fracción, de un número dividimos la cantidad entre el denominador y su resultado se multiplica por el numerador”.*

(Gabriel, clase 2, líneas 27-35).

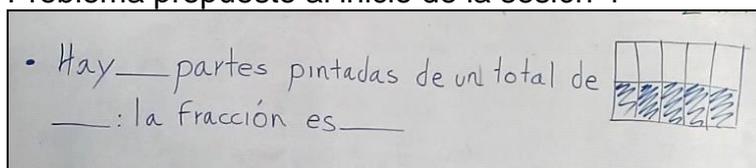
En fragmento se evidencia que Gabriel no demuestra rasgos del subdominio del conocimiento de los estudiantes. Parece no conocer las dificultades de los alumnos acerca del contenido matemático que pretende estudiar. Sugiere no haber previsto que los alumnos no saben o no recuerdan un concepto o propiedad matemática.

Conocimiento del contenido y la enseñanza

Gabriel intenta emplear algunos dibujos durante el estudio del contenido “Uso de las fracciones para expresar partes de una colección”. Aunque, como se observa en el fragmento, son parte de un estilo de enseñanza centrado más en la realización de ejercicios:

Figura 4.

Problema propuesto al inicio de la sesión 4



Gabriel: A ver copian esa para escribir otra, ahorita contestamos todas, ¿sale? También copian el dibujo.

(Mario): De ese son cinco décimos

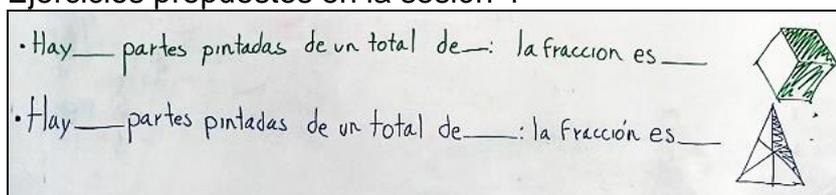
Gabriel: Muy bien

(Gabriel, clase 4, líneas 44-53)

El enunciado que Gabriel propone requiere del apoyo de la figura para responderse de manera correcta. Es un ejercicio que resulta relativamente fácil para los alumnos de cuarto grado. Gabriel decidió incluir otros ejercicios más, en los cuales se incrementó la dificultad.

Figura 4.

Ejercicios propuestos en la sesión 4



(Leyla): Profe ¿verdad que la fracción es lo que está coloreado? Por ejemplo $\frac{5}{10}$.

Gabriel: Exacto.

(Gabriel, clase 4, líneas 96-99)

La intención de Gabriel es que por medio de las figuras los alumnos logren completar los enunciados que, desde su perspectiva, no implica más que contar el número de partes en que están divididas las figuras (obtener el denominador) y luego contar cuántas de esas partes están coloreadas (para obtener el numerador) y con ello completar los enunciados. Sin embargo, en este ejercicio, aparentemente fácil para los alumnos, Gabriel revela su falta de conocimiento sobre la representación de fracciones por medio de figuras

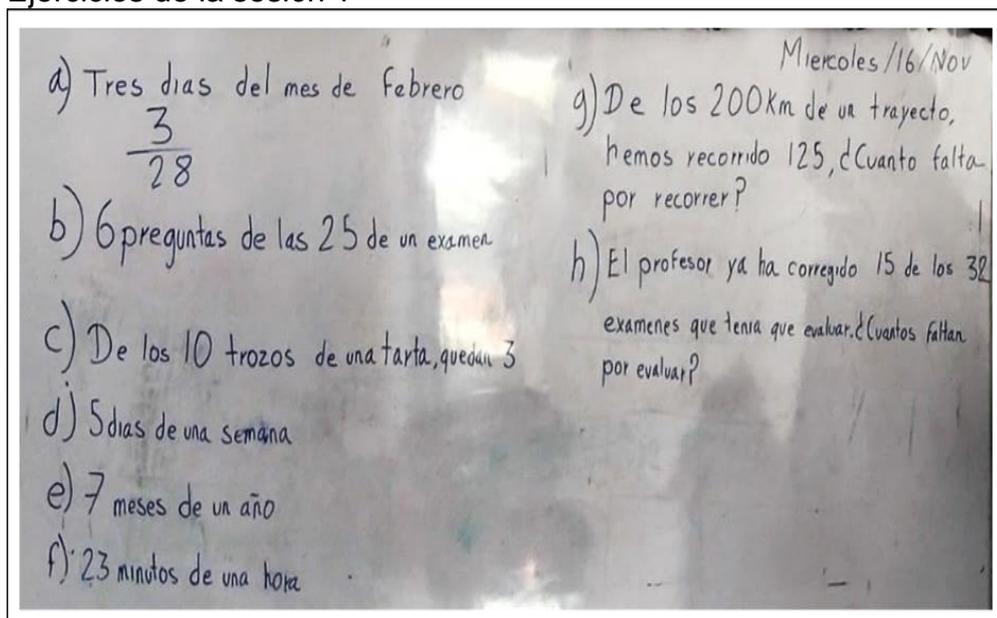
planas. Primero, porque las figuras parecieran representar más bien sólidos. Segundo, porque aun si se consideran como figuras planas, no están divididas en partes iguales. A esto Fandiño (2009) lo categoriza como uno de los errores más frecuentes en el aprendizaje de fracciones y lo llama “problemas en el reconocimiento de esquemas”. Un problema en el reconocimiento de esquemas ocurre cuando se intenta fraccionar una figura en determinado número de partes y estas no resultan iguales en área. Por lo que se habla de una figura dividida en *tantas partes* y no de una figura *dividida en tercios, cuartos, quintos, etc.*

Conocimiento del currículo

El *Conocimiento del currículo* radica en saber que contenidos conforman el programa de estudio y la manera en que están organizados. Gabriel mostró tener problemas para establecer una relación entre las actividades que propuso y las lecciones del libro que solicitó que sus alumnos resolvieran. En una sesión Gabriel pidió que copiaran los enunciados que aparecen en la figura 5.

Figura 5.

Ejercicios de la sesión 1



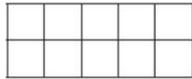
La intención fue que los alumnos escribieran la fracción que se forma dado un total (en ocasiones no explícito) y las partes que se “toman” de él. Cuando varios alumnos terminaron el ejercicio Gabriel les solicitó que realizaran las actividades de la lección 29 (figura 6) del libro de matemáticas. En dicha lección, aunque se abordan fracciones, se centran más en la representación gráfica que en la escritura de estas. Lo cual da la idea de que existe una confusión en el conocimiento de los temas que se proponen en los libros o que Gabriel no logró establecer la conexión entre ambas actividades.

Figura 6.
Desafío 29, Partes de un todo.
Primaria. Cuarto grado.

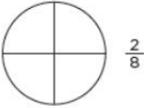
Consigna 1

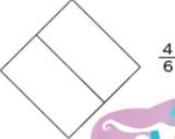
En parejas, resuelvan los siguientes ejercicios.

1. En cada figura iluminen la fracción que se indica:

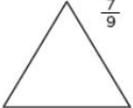
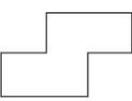
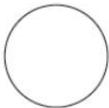
a)  $\frac{7}{10}$

b)  $\frac{1}{3}$

c)  $\frac{2}{8}$

d)  $\frac{4}{6}$

2. En cada figura representen la fracción que se indica:

 $\frac{7}{9}$  $\frac{5}{8}$  $\frac{5}{6}$



El propósito de la lección se centra en que los alumnos usen la noción de equivalencia de fracciones al tener que representarlas gráficamente en figuras planas. Dicha noción, aunque corresponde a otro bloque, no había sido mencionada ni empleada en actividades anteriores.

Conclusiones

El *Conocimiento Matemático para la Enseñanza* que evidenció Gabriel se relaciona más con el *Conocimiento del Contenido Matemático* que con el *Conocimiento Pedagógico del Contenido*, con mayor énfasis en el subdominio *Conocimiento común del contenido* de las fracciones y los decimales. Se puede decir que cuenta con un *Conocimiento común del contenido* suficiente, que le permiten resolver problemas y ejercicios en los que están implicadas las fracciones.

Con relación al *Conocimiento especializado del contenido*, Gabriel mostró algunas deficiencias, pues, aunque logró identificar la manera en que razona un alumno al colocar una fracción equivalente, no fue capaz de aprovechar tal situación para ampliar la información a los demás alumnos del grupo. En otras palabras, de conocer aspectos matemáticos que son importantes para la enseñanza de un tema en particular. Lo anterior se puede relacionar con el *Conocimiento en el horizonte matemático*, pues un profesor debe contar con los conocimientos necesarios para vincular el contenido que

se estudia con otros sean correspondientes al grado escolar donde trabaja o incluso con los de otro nivel educativo.

Las deficiencias más graves se observaron en los subdominios relacionados con la enseñanza y el conocimiento de los estudiantes. Fue muy notable que Gabriel casi nunca consideró los razonamientos e intereses de los alumnos. Por el contrario, se limitó a ofrecer explicaciones y solicitar a los alumnos que copiaran y realizaran ejercicios que escribió en el pizarrón.

Además, los ejercicios que propuso no estuvieron cercanos al contexto de los alumnos, muchas veces los ejemplos que empleó resultaron difíciles de comprender y sobre todo de representar. Por ejemplo, cuando comenzó la clase con una definición: “*Para calcular la fracción de un número dividimos la cantidad entre el denominador y el resultado se multiplica por el numerador. Si esto se compara con el Conocimiento común del contenido que posee —porque es evidente que él sí comprende dicha definición— queda claro que no basta con el conocimiento matemático, sino que éste debe estar ligado a uno didáctico que permita el diseño de estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje.*

Con base en el Modelo del *Conocimiento Matemático para la Enseñanza* (MKT), en el caso de Gabriel se nota una disociación entre los subdominios que lo conforman. Pues, aunque muestra un *Conocimiento Común del Contenido* revela deficiencias en otros subdominios de carácter didáctico.

Con relación al *Conocimiento del currículo* en Gabriel se observó que no logró establecer una relación entre las actividades que propuso y las actividades del libro de texto. Si esto se compara con los contenidos de los cursos de formación en matemáticas de la Licenciatura en Educación Primaria respecto al *Conocimiento del currículo* de educación primaria, se percibe una muy marcada discrepancia. Una de las competencias a desarrollar en los futuros docentes es que “relacionen los saberes aritméticos formales con los contenidos del plan y programas de estudio de educación primaria para diseñar ambientes de aprendizaje” (Secretaría de Educación Pública, 2013, p. 6), es claro que el conocimiento matemático para enseñanza de Gabriel está en desarrollo.

Referencias

- Arteaga-Martínez, B., & Arnal-Palacián, M. (2022). Análisis del conocimiento especializado en matemáticas con maestros en formación: Una experiencia con la representación de fracciones. *Educatio Siglo XXI*, 40(1), Article 1. <https://doi.org/10.6018/educatio.436461>
- Ball, D. (2000). Bridging Practices. Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 241–247.
- Ball, D. (2003). What mathematical knowledge is needed for teaching mathematics. *Secretary's Summit on Mathematics, US Department of Education*. http://www.erusd.k12.ca.us/projectalphaweb/index_files/MP/BallMathSummitFeb03.pdf

- Ball, D. (2005). Knowing Mathematics for Teaching. *American Educator*, 1(1), 15–23.
- Ball, D., Bass, H., Hill, H., Sleep, L., Phelps, G., & Thames, M. (2006). *Mathematics Teaching and Learning to Teach*. Learning Network Conference Teacher Quality, Quantity, and Diversity, Washintong, DC.
- Ball, D., Thames, M., y Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Castro-Rodríguez, E., & Rico, L. (2021). Knowledge of preservice elementary teachers on fractions. *Uniciencia*, 35(2), <https://doi.org/10.15359/ru.35-2.10>
- Ceballos Londoño, J. (2023). Hacia una mejor comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las fracciones: Una revisión de la literatura. *Revista InveCom* 3(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.8056291>
- Fandiño, M. (2009). *Las fracciones. Aspectos conceptuales y didácticos*. Magisterio.
- Fernández, S., & Figueiras, L. (2010). El conocimiento del profesorado necesario para una educación matemática continua—Funes. En M. M. Moreno, A. C. Estrada, J. Carrillo, y T. A. Sierra (Eds.), *Investigación en Educación Matemática* (pp. 291–301). <http://funes.uniandes.edu.co/1696/>
- González, J. (2018). *Conocimiento matemático y didáctico del estudiante para profesor de educación primaria sobre fracciones y decimales* [Universidad Autónoma de Aguascalientes]. <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/1527>
- González, J., & Eudave, D. (2018). Conocimiento común del contenido del estudiante para profesor sobre fracciones y decimales. *Educación Matemática*, 30(2), 106–139. <https://doi.org/10.24844/EM3002.05>
- Herreros, D., Sanz, M., Ferragud, C., Torres, D., Sanz, M., & Gómez, C. (2022). La fracción como operador: Resolución de problemas, dificultades asociadas y conocimiento didáctico del contenido. *FPIEM: Formación del Profesorado e Investigación en Educación Matemática*, 14, 87–101.
- Hill, H., Ball, D., & Schilling, S. (2008). Unpacking Pedagogical Content Knowledge: Conceptualizing and Measuring Teachers' Topic-Specific Knowledge of Students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(4), 372–400.
- Hill, H., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371–406. <https://doi.org/10.3102/00028312042002371>
- Hill, H., Schilling, S., & Ball, D. (2004). Developing measure of teachers Mathematics Knowledge for Teaching. *The elementary School Journal*, 105. [https://www.google.com.mx/?gws_rd=ssl#q=Hill%2C+Ball+y+Schilling+\(2008\)](https://www.google.com.mx/?gws_rd=ssl#q=Hill%2C+Ball+y+Schilling+(2008))
- López-Martín, M., Aguayo-Arriagada, G., & García, M. (2022). Preservice Elementary Teachers' Mathematical Knowledge on Fractions as

- Operator in Word Problems. *Mathematics*, 10(3), Article 3.
<https://doi.org/10.3390/math10030423>
- Meléndez-Cruz, J. A., Flores, E., & Juárez, E. de L. (2022). Conocimiento especializado del profesor de matemáticas en la enseñanza de fracciones empleando recursos materiales y virtuales: Un estudio de caso. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 112, 83–97.
- Meléndez-Cruz, J., Flores-Medrano, E., & Hernández-Rebollar, A. (2023). Conocimiento especializado del profesor de matemáticas al analizar una secuencia de suma de fracciones. *Uniciencia*, 37(1), Article 1.
<https://doi.org/10.15359/ru.37-1.11>
- Moug, P. (2007). Non-participative Observation in Political Research: The ‘Poor’ Relation? *Politics*, 27(2), 108–114. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9256.2007.00286.x>
- Neuman, W. L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (Vol. 30).
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Cuarto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Aritmética, su aprendizaje y enseñanza*. SEP.
- Sie, C., & Agyei, D. (2023). Relationship between pre-service teachers’ mathematical knowledge for teaching fractions and their teaching practices: What is the role of teacher anxiety? *Contemporary Mathematics and Science Education*, 4(2),
<https://doi.org/10.30935/conmaths/13252>
- Sosa, L. (2011). *Conocimiento matemático para la enseñanza en bachillerato: Un estudio de dos casos*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Huelva.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Tossavainen, A., & Helenius, O. (2024). Student Teachers’ Conceptions of Fractions: A Framework for the Analysis of Different Aspects of Fractions. *Mathematics Teacher Education and Development*, 26(1).
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1415729>
- Valenzuela-Molina, M., Ramos, E., & Flores, P. (2021). Transformation of the Specialized Knowledge of Future Primary Teachers on Fraction Division. *Acta Scientiae*, 23, 218–240. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.5650>
- Williams, E., Melo, L., Caballero, A., & Soto A., L. (2020). Dominio y concepciones sobre las fracciones de estudiantes para maestro de Educación Primaria: Un estudio comparativo entre España y Nicaragua. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.5377/recsp.v3i1.9790>

DESARROLLO DE CONDUCTAS ADAPTATIVAS EN ALUMNOS CON TDAH Y DI DESDE EL MODELO INCLUSIVO DE TERAPIA FAMILIAR SISTÉMICA.

DEVELOPMENT OF ADAPTIVE BEHAVIORS IN STUDENTS WITH ADHD AND ID FROM THE INCLUSIVE MODEL OF SYSTEMIC FAMILY THERAPY.

Antonio García Flores (1), Arturo Barraza Macías (2), Víctor Gutiérrez Olivárez (3) y Luis Felipe Alí El Sahili

-
- 1.- Doctor en Psicoterapia familiar y de pareja, por el Instituto Regional de Estudios de la Familia (IREFAM). Actualmente es director del Centro de Terapia Familiar y de Pareja. Terapia de Urgencia, en la ciudad de Chihuahua, Chih. terapiadeurgencia@gmail.com
- 2.- Doctor en Ciencias de la Educación. Actualmente es Profesor Investigador en la Universidad Pedagógica de Durango. praxisredie2@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-6262-0940>
- 3.- Doctor en Psicología y Educación. Actualmente es Presidente del Colegio Federal de Peritos A.C. <https://orcid.org/0000-0001-9317-5296>
- 4.- Doctor en Psicología y Educación. Actualmente es Profesor emérito en Universidad de Guanajuato.
-

Recibido: 14 de mayo de 2024
Aceptado: 12 de agosto de 2024

Resumen

En la Secundaria Estatal 3065, "David Alfaro Siqueiros", de la ciudad de Chihuahua, Chih., los estudiantes diagnosticados con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y Discapacidad Intelectual (DI) enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), por lo cual reciben soporte de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Sin embargo, aunque se atiende la problemática desde el aspecto académico, no así el de los comportamientos prosociales, de iniciativa, empoderamiento, resiliencia u otros factores que les permitan enfrentar las dificultades y lograr su plena inclusión educativa. Por esta razón, se desarrolló una intervención en la dinámica familiar de los estudiantes diagnosticados con TDAH y DI desde un abordaje integral para eliminar las BAP, implementando el "Modelo inclusivo de Terapia Familiar Sistémica". Los resultados muestran que los estudiantes pudieron generar conductas adaptativas al mejorar el grado de cohesión del núcleo familiar; al replantear atribuciones positivas por parte de sus progenitores, y al desarrollar estas expectativas realistas, respetuosas y constructivas de sus hijos e hijas, lo cual les permite a los alumnos mejorar en el aspecto conductual al interior de sus familias y transferir estos avances al contexto escolar para lograr los aprendizajes esperados.

Palabras clave: Conducta adaptativa, TDAH, Discapacidad Intelectual, Terapia Familiar Sistémica, Educación inclusiva.

Abstract

In State High School 3065, "David Alfaro Siqueiros", in the city of Chihuahua, Chih., students diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Intellectual Disability (ID) face Barriers to Learning and Participation (BLP), for which they receive support from the Regular Education Support Services Unit (USAER). However, although the problem is addressed from the academic aspect, pro-social behaviors, initiative, empowerment, resilience or other factors that allow them to face the difficulties and achieve their full educational inclusion are not. For this reason, an intervention was developed in the family dynamics of students diagnosed with ADHD and ID from a comprehensive approach to eliminate the BLP, implementing the "Inclusive Model of Systemic Family Therapy". The results show that the students were able to generate adaptive behaviors by improving the degree of cohesion of the family nucleus; by reframing positive attributions by their parents, and by developing realistic, respectful and constructive expectations of their sons and daughters, which allows students to improve their behavioral performance within their families and to transfer these progress to the school context to achieve the expected learning.

Key words: Adaptive behavior, ADHD, Intellectual Disability, Systemic Family Therapy, Inclusive education.

Introducción

Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) han sido definidas por Pereda (2007) como todos aquellos elementos del contexto que limitan el pleno acceso a la educación de ciertos individuos debido a sus características individuales, lo cual implica que estas barreras son muy amplias y diversas. Sin embargo, dos de las principales BAP son el Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y la Discapacidad Intelectual (DI), que afectan a los alumnos en cuanto a la adquisición de aprendizajes esperados (Covarrubias, 2019).

El TDAH y la DI son problemas de salud mental, en ocasiones causados por factores neurobiológicos o daños neurológicos que afectan el desarrollo y la calidad de vida de las personas que los padecen. Cuando no son detectados a tiempo o no se lleva a cabo un tratamiento adecuado, la situación tiende a agravarse. Muchos estudiantes que presentan estos problemas no son diagnosticados ni tratados correctamente, ya sea por factores económicos, sociales o culturales.

Según la Organización Mundial de la Salud, en 2010 el 15% de la población mundial presentaba algún tipo de discapacidad (OMS-BM, 2010), misma cifra que se mantuvo para el año 2020 (BM, 2021). De ellos, más del 4% correspondía al TDAH, mientras que el 2.6% presentaba un coeficiente intelectual menor a 75 puntos, por lo que eran considerados con Discapacidad Intelectual (INECO, 2022; Grupo Okeena, 2022).

Así también, la UNICEF (2021) estimó un promedio de 240 millones de niños y niñas con discapacidad a nivel mundial que enfrentan diversas BAP. Concretamente en México, la epidemiología de TDAH es del 12%, mientras que de DI es del 17% (OMS, 2020). Tales estadísticas permiten contextualizar la relevancia que tiene el abordaje de estas condiciones en el contexto escolar, con el fin de atenuar o eliminar las BAP.

En la Escuela Secundaria Estatal 3065, “David Alfaro Siqueiros”, de la ciudad de Chihuahua, Chih., se han detectado BAP en población diagnosticada con TDAH y DI por parte del equipo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Estos alumnos presentan dificultades para aprender y para comunicarse de forma efectiva y asertiva con sus pares y profesores; no desarrollan relaciones interpersonales efectivas; respeto por el orden o avances académicos significativos.

De manera paralela, otras condiciones pueden ser generadoras de BAP. Por ejemplo, si en sus casas no se tiene la consciencia real de estas discapacidades, el sistema familiar puede convertirse en sí mismo en una BAP, pues genera ambientes no idóneos para el desarrollo educativo-psicoemocional, atrayendo otros factores de riesgo que imposibilitan el aprendizaje, como son los diferentes tipos de violencia que pueden presentarse en los hogares. Además, si los estudiantes reciben atribuciones de desvalorización por parte de su familia, se sentirán incapaces de enfrentar los retos escolares de índole cognitivo y social, mostrando comportamientos disruptivos.

El mal manejo de estas condiciones dentro del sistema familiar perjudica directamente, pues cuando los alumnos ponen en práctica una conducta inapropiada para su edad y nivel educativo se pueden expresar problemas socioafectivos, comportamiento negativista desafiante, explosivo intermitente, retraimiento, entre otras problemáticas, donde la causa frecuente se deriva de disfunciones en las interacciones familiares, así como en la estructura en la cual se relacionan.

El alumno con TDAH requiere de un mayor interés y actividades diferenciadas por parte del maestro, ya que exhibe mayor dificultad para la adquisición de aprendizajes debido a la atención dispersa e hiperactividad, o bien, a la dificultad de comprender los contenidos curriculares por una falta de atención, condición necesaria para aprender. Por otro lado, el alumno con DI se ve afectado en el área de la comunicación, habilidades sociales, entre otras condiciones que obstaculizan el aprendizaje y la participación, impactando en su vida social, familiar y escolar. En consecuencia, para que los alumnos con TDAH y DI tengan una mejor adaptación en la escuela se necesita un trabajo colaborativo entre ésta y su familia.

En virtud de lo anterior, el objetivo del presente estudio fue intervenir en la dinámica familiar de los estudiantes de secundaria diagnosticados con TDAH y DI, y en los alumnos mismos, desde un abordaje integral para eliminar las BAP, mediante el desarrollo de conductas adaptativas que les permitieran mejorar en el aspecto conductual al interior de sus familias y transferir estos avances al contexto escolar.

Para ello, se partió de la Terapia Familiar Sistémica (TFS), pero con un enfoque ecléctico desde la propuesta denominada “Modelo inclusivo de Terapia Familiar Sistémica”, el cual recupera elementos de distintos modelos de TFS, como la Terapia breve Centrada en Soluciones, la Terapia Familiar Estratégica, la Terapia Familiar Estructural y la Terapia Narrativa, a la vez que incorpora la perspectiva de la educación inclusiva, y planifica una serie de dimensiones y categorías concretas para el abordaje.

Planteamiento del problema

En la Escuela Secundaria Estatal 3065, “David Alfaro Siqueiros”, de la ciudad de Chihuahua, Chih., se detectó en 2019 un total de 33 estudiantes con TDAH y 34 estudiantes con DI, que cursaban del primero al tercer grado de secundaria. Estos alumnos presentaban diversas dificultades tanto para aprender como para relacionarse con los demás y con su entorno. Entre las conductas de estos alumnos se observaba, por ejemplo, la conducta disruptiva, caracterizada por interferir en las actividades de otros; abrazar en exceso; acosar o importunar; discutir o quejar; buscar pelea, reír o llorar sin motivo aparente; interrumpir, gritar u ofender. Otro de los aspectos encontrados fueron la timidez; la falta de deseo de estar en contacto con otros; permanecer en una posición inactiva o distímica; falta de interés hacia ciertas actividades, y desapego a las reglas comunes del entorno, a la par de problemas para atender estímulos verbales que se traducen en la imposibilidad de tener una relación apropiada con los demás.

Dentro de estas conductas de contracción social también aparecían comportamientos de rebeldía por falta de asimilación de las reglas y comprensión de las mismas, como actuar con un negativismo desafiante y deliberado contra los sistemas establecidos en cuanto a controles, jerarquías o límites; en concreto, negarse a acatar alguna norma, a pesar de haber sido descubierto en un acto incorrecto, impropio o ilícito. En casos menos graves, respondiendo con expresiones verbales poco audibles; engañar, mentir o tener una actitud destructiva. Muchos de estos alumnos presentaban cuadros depresivos y baja autoestima, y denotaban conflictos que eran reflejo de una agresión desplazada, procedente de su dinámica familiar, además de experimentar rechazo a su condición desde su base familiar, con lo cual su valía se fundamentaba en acciones agresivas, distractoras o de ensimismamiento (Roche, 1995).

Ahora bien, en la Escuela Secundaria se habían desarrollado dos tipos de acciones para atenuar esta problemática. La primera fue la realización de talleres para ayudar a maestros, padres y madres de familia a entender la conducta de los estudiantes con TDAH y DI. Sin embargo, el sólo conocer sus condiciones y concientizar sobre ello, o dar consejos acerca de cómo proceder, resultaba insuficiente para lograr su plena inclusión.

La segunda acción fue abordar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) con un tratamiento de índole académico, con ajustes razonables de los alcances del aprendizaje; es decir, USAER realiza recomendaciones acerca de cómo se pueden trabajar algunos aspectos, con el fin de movilizar las competencias académicas. Sin embargo, no se trabajaba con las conductas adaptativas, por lo que, aunque se subsanaba el avance de aprendizajes esperados, no así el de los comportamientos prosociales, de iniciativa, empoderamiento, resiliencia u otros factores para afrontar las dificultades que se les presentan.

Por otra parte, los padres y madres de familia propician muchas veces la autoestima baja en los hijos al colocarles expectativas altas que no pueden

alcanzar, o asignarles metas poco realistas, de manera que creen que pueden lograr mucho solamente si se esforzaban. En contraste, también pueden incurrir en una desvalorización al colocarles atribuciones desalentadoras, debido a que el conocimiento de su condición los lleva a pedir menos de lo que son capaces de lograr. Lo anterior, aunado a la resistencia para aceptar las condiciones de sus hijos, lo cual tiene consecuencias adversas en las interacciones familiares. Adicionalmente, plantear expectativas irreales sobre los hijos, ignorando su condición de BAP, les provoca sentimientos de frustración e indefensión, sumado al hecho de no estar habituados a los intercambios afectuosos o comunicativos favorables, si es que no se tiene cohesión familiar ni relaciones respetuosas, armoniosas y amorosas.

En las familias no se reconoce que hay una falta de cohesión, debido a muchas causas, pero donde puede quedar oculta la idea de que los padres o madres se sientan defraudados por sus hijos e hijas con TDAH y DI, evadiéndose en partes de su crianza; pasando más tiempo en sus propias ocupaciones y delegando su cuidado a otros; o bien, debido a que hay desacuerdos entre sus miembros respecto a cómo debe comprenderse dicha condición, desconocen cómo interactuar positivamente.

Es así como, tanto el TDAH como la DI afectan gravemente la conducta de los alumnos, dificultando los aprendizajes esperados y sus diferentes áreas del desarrollo personal y familiar (Arango et al., 2022). Por ello, no basta con atender los aspectos escolares, sino trabajar con la raíz de los problemas adaptativos, a partir de sensibilizar a las familias acerca de su papel imprescindible en la formación de autoconcepto, toda vez que las atribuciones no favorables impactan negativamente en éste.

Sin embargo, los centros escolares no cuentan con las herramientas ni con los programas necesarios para que esta comunicación se pueda dar. De la misma manera, las familias no siempre se toman un tiempo, ni tienen los recursos económicos necesarios para recibir atención terapéutica si no se vieran compelidos a hacerlo o si no se les facilitara dicha atención. Un ejemplo es el de los programas de Escuela para Padres, que resultan insuficientes, en estos casos, para asesorarlos desde las escuelas e instituciones públicas. Desde esta perspectiva, se consideró que la Terapia Familiar Sistémica (TFS) representaba una oportunidad viable y razonable de cambio, pues es la guía de la terapia lo que gesta las interacciones con cambios positivos cuando se trabaja con las familias y con nuevos esquemas de funcionamiento. Esto genera mayor flexibilidad en las estructuras rígidas, produciendo formas compensatorias, así como la construcción de estilos mejor estructurados, donde las acciones sean eficaces, toda vez que se pueden transferir como respuesta a los problemas emocionales y/o conductuales, mejorando no sólo la dinámica familiar, sino también, como resultado de la sinergia sistémica, el desempeño de alumnos que enfrentan diversas BAP.

De esta forma, se emprendió una intervención que comprendió el periodo de febrero de 2019 a octubre de 2021. Para ello, se implementó el Modelo inclusivo de Terapia Familiar Sistémica, el cual, al mismo tiempo que atiende las BAP como el TDAH y DI, integra de forma dinámica, activa y empática al sistema educativo, la familia, el estudiante y la terapia breve

sistémica, con estrategias útiles para desarrollar conductas adaptativas susceptibles de ser transferidas a los distintos contextos. Es decir, que no sólo impacta en la estructura y dinámica familiar, sino que trasciende a la escuela, con lo cual se amplía el círculo de beneficiarios: estudiantes, familias, maestros, compañeros y comunidad escolar en general.

El Modelo inclusivo de Terapia Familiar Sistémica

El Modelo inclusivo de Terapia Familiar Sistémica (TFS) retoma elementos de los diferentes modelos de TFS, como la Terapia breve Centrada en Soluciones, la Terapia Familiar Estratégica, la Terapia Familiar Estructural y la Terapia Narrativa, así como también se fundamenta en el paradigma de la educación inclusiva, con el fin de abordar, atenuar y eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

Este Modelo parte de la atención en cuatro dimensiones, que son la interaccional, sociocultural organizativa, intrapsíquica e intergeneracional (Scheinkman & Fishbane, 2004). Aplicado a las BAP por TDAH y DI, cada una de las dimensiones persigue las siguientes metas:

- a) Interaccional: reforzar las sanas relaciones, afectuosas, con crianza respetuosa e interacciones de calidad, en profundidad, más que en cantidad.
- b) Sociocultural organizativa: mejorar la cohesión grupal, ya que una familia unida, con miembros identificados y apoyados, mejorará las capacidades de afrontamiento, acometimiento o resiliencia.
- c) Intrapsíquica: concientizar acerca del papel que juegan las atribuciones que hacen los padres y madres sobre sus hijos, ya que, de perderlas de vista y usar etiquetas negativas, formarían parte de un autoconcepto deficiente y una autovaloración incompleta.
- d) Intergeneracional: lograr que las familias tengan expectativas realistas, con aceptación de la condición de la BAP diagnosticada en sus hijos.

A su vez, dichas dimensiones se centran en cuatro categorías a trabajar con los estudiantes con TDAH y DI, y sus familias, con el fin de desarrollar y movilizar conductas adaptativas. Estas categorías son: relaciones e interacciones familiares (dimensión interaccional), cohesión familiar (dimensión sociocultural organizativa), atribuciones (dimensión intrapsíquica) y expectativas (dimensión intergeneracional), las cuales buscan lograr los siguientes objetivos:

La categoría de relaciones e interacciones familiares contribuye a comprender la forma en que el sujeto convive e interactúa: primero, en el sistema familiar, para luego transferirlo al ámbito escolar u otros, en donde se involucran juicios, prejuicios y expectativas, atribuciones, afectos, distanciamientos, ausencias físicas o psicológicas de las figuras significativas de los adolescentes, así como la forma de relacionarse entre los miembros de la familia.

La categoría de cohesión familiar ayuda a reflexionar sobre el ciclo vital de la familia, identificando los marcos multiculturales, creencias, hábitos y uso del tiempo, entre otros elementos, con el fin de localizar dificultades al interior del sistema familiar que se proyectan hacia el ambiente escolar.

La categoría de atribuciones permite analizar el conjunto de creencias, explicaciones o hábitos que influyen o han intervenido tanto en el sistema familiar como en el escolar, con el fin de identificar las virtudes, creencias, hábitos y áreas de oportunidad para la promoción del cambio.

Por último, la categoría de expectativas permite conocer la vulnerabilidad del sujeto, a partir de la mirada interna de los individuos, introyecciones e internalizaciones, resultado de las expectativas provenientes del sistema familiar, que impactan de forma positiva o negativa en el autoconcepto, la conducta, el desarrollo socioemocional o en la motivación de los sujetos.

Métodos

En la presente investigación se empleó una metodología predominantemente cualitativa, con el fin de comprender en profundidad el fenómeno de estudio, aun cuando también se emplearon instrumentos de carácter cuantitativo para definir la muestra, así como para evaluar la intervención. El enfoque desarrollado fue el fenomenológico-interpretativo, desde un paradigma constructivista-crítico, a partir de la investigación-acción. La investigación-acción, aunque tiene énfasis en la investigación educativa, es transferible al ámbito terapéutico en el sentido de rescatar la práctica del experto en Terapia Familiar Sistémica (TFS), además de que busca comprender las situaciones que se presentan dentro de dicho proceso, de manera ordenada, a partir de sus diferentes fases —diagnóstico, planeación, implementación, evaluación y propuesta de mejora—, al considerar una amplia gama de estrategias para mejorar la intervención terapéutica y la atención de la situación específica de la que se trate (Latorre y Latorre, 2008).

Población y muestra

La presente investigación se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Estatal 3065, “David Alfaro Siqueiros”, ubicada en la calle José G. Fortoul, número 5405, Col. Francisco R. Almada, Chihuahua, Chih. El periodo de estudio comprendió de febrero de 2019 a octubre de 2021. De acuerdo a los expedientes de diagnósticos de BAP de la USAER 7069, con sede en la escuela, la población diagnosticada con TDAH y DI en 2019 era de 67 estudiantes, de los cuales 34 correspondían a DI, y 33, a TDAH. Estos alumnos cursaban del primero a tercer grado de secundaria.

De dicha población se eligió, por su mayor frecuencia, el caso concreto de TDAH, seguido de DI, además de considerar que son los que tienen consecuencias más visibles sobre los aprendizajes. Se tomaron de manera aleatoria aquellos casos diagnosticados con BAP en las dos condiciones mencionadas, de los grados de primero, segundo y tercero de secundaria, procurando que éstos fueran representativos al tomar un alumno por grado y grupo, con la finalidad de que la investigación tomara una muestra homologada. El porcentaje de ocurrencia de dichos casos fue de 52.5% de TDAH y 47.5% de DI.

En cuanto a la cantidad, se decidió tomar los datos de la estadística general de alumnos diagnosticados, tomando, como ya se dijo, la misma proporción de alumnos con TDAH y DI, a la luz de que casi son la mitad y mitad, aceptando un más-menos 5% de error, con lo cual se obtiene un Alpha del 5%, aplicado al universo de 67 alumnos para lograr obtener el valor muestral para poblaciones finitas (Elorza, 2001).

Sin embargo, la muestra que se tomó está holgada, ya que se sumó a tres alumnos más de los obtenidos por la fórmula estadística redondeada, con el fin de balancear la mitad de TDAH, la mitad de DI, y la representatividad de alumnos por cada grado y grupo, de manera que la muestra seleccionada quedó en 18 estudiantes en total.

Por su parte, los docentes entrevistados para dar cuenta de los elementos encontrados en el aula, a la hora del diagnóstico y la evaluación de la intervención, fueron 12 profesores de asignatura que atienden a estudiantes con TDAH y DI, cuyas edades son de 29 a 52 años; se trata de nueve docentes mujeres y tres docentes hombres. De esta manera, se cumplen las condiciones de representatividad, en la medida en que en la Escuela Secundaria, el 75% de la plantilla de académicos son mujeres, y el 25%, hombres.

La muestra de padres y madres de los estudiantes con TDAH y DI correspondió con las características de las familias a las cuales pertenecía la muestra de 18 estudiantes seleccionados, de manera que los padres y madres elegidos tienen características independientes: elegidos, por ende, de forma no probabilística, sino *in situ* y con la única condición de ser los integrantes de las familias de los estudiantes.

Sin embargo, es importante destacar que, de los 18 estudiantes y familias seleccionadas en la muestra, sólo 6 familias concluyeron el proceso terapéutico con TFS, ya que existió “mortalidad estadística”, lo cual significa que iban desertando del proceso conforme avanzaban las acciones de la intervención, debido a circunstancias diversas: deserción escolar, inasistencia, cambios de actividades por parte de la escuela, o falta de compromiso de las propias familias o estudiantes. De manera que, quienes concluyeron el proceso tenían las características que se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.

Muestra de padres y madres que terminaron el proceso terapéutico con TFS

No. Familia	Estado civil	Edades		Número de miembros de la familia
		H	M	
1	Casados	34	35	3
2	Divorciados	26	27	4
3	Casados	27	36	3
4	Casados	36	45	5
5	Divorciados	29	36	3
6	Divorciados	30	27	3

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Observación participante

La principal técnica de investigación que se empleó fue la observación en todas las fases de la investigación-acción: en el diagnóstico; en el desarrollo de la intervención terapéutica y en la valoración de los efectos de la intervención para ir ajustando las mejoras correspondientes. Se prestó atención a todos los elementos insertos en las dimensiones estudiadas, así como en las categorías de análisis, con el fin de verificar su presencia o ausencia; los progresos o estancamientos, para dinamizar las sesiones terapéuticas, redirigiendo los esfuerzos hacia la consecución de los objetivos. En este caso, se trató de una observación participante, ya que el investigador forma parte de la estructura institucional de la Escuela Secundaria, con lo cual se tienen más elementos comprensivos (Ballesteros, 2011).

Entrevistas de valoración clínica

La entrevista es la técnica de valoración clínica que más se emplea en los procesos terapéuticos, debido a que durante la conversación cara a cara, el terapeuta, aparte de examinar las respuestas verbales, registra los movimientos corporales y gesticulaciones que hace el paciente, recordando que debe haber una coherencia entre el lenguaje y su conducta. El terapeuta, con los datos obtenidos, puede desarrollar un Genograma de por lo menos tres generaciones para registrar información de las relaciones que tienen los miembros de la familia, lo cual le permitirá comprender la conducta del paciente. Entre otros elementos, se integran también los familiogramas como un recurso valioso para confirmar las condiciones de TDAH y DI, sobre lo cual se fundamenta así mismo la intervención, a través de fichas de registro de diagnóstico de cada uno de los estudiantes.

Además de la evaluación diagnóstica, también se realizó la valoración de la familia, donde el especialista contempla un enfoque integral, contemplando el tratamiento, estrategias con el grupo o uniones sentimentales que toquen aspectos personales e interpersonales, el período regular de vida de la persona y la relación entre el encargado de la terapia y su paciente. El especialista, al evaluar, debió tomar en consideración la interpretación subjetiva para valorar los trastornos anatómicos y fisiológicos, así como las capacidades del núcleo familiar, las áreas de oportunidad y las fortalezas que promueven la tolerancia, más que el exabrupto.

Escalas de medición

Entre los instrumentos cuantitativos que se utilizaron para evaluar la intervención y complementar el análisis se encuentran las escalas de Likert, que permitieron medir la adaptabilidad lograda en los alumnos tras el proceso terapéutico con TFS, después de intervenir con las dimensiones y categorías que le darían forma. Así mismo, se utilizó la escala de Bogardus, la cual

permite mostrar las características de la conducta del alumno con TDAH y DI dentro del aula, en un intento por evidenciar los efectos de la intervención en contextos concomitantes con el sistema familiar.

La escala de Likert se aplicó a las seis familias de los estudiantes con TDAH y DI que terminaron el proceso terapéutico para medir el impacto de la TFS. En cuanto a la escala de Bogardus, se aplicó a la muestra de 12 profesores para medir el impacto de la TFS en la conducta de los alumnos y alumnas con estas condiciones, y verificar si existían cambios evidentes en el contexto áulico, al ser identificables las conductas adaptativas. En ambos casos, la validación de los instrumentos se realizó a través de la revisión de expertos: la escala de Likert fue revisada por cinco expertos en TFS, mientras que la escala Bogardus fue revisada por cuatro expertos en Psicología clínica y dos maestros frente a grupo.

Índex para la educación inclusiva

Para un diagnóstico complementario desde la perspectiva de la educación inclusiva se recurrió al Índex desarrollado por Booth & Ainscow (2011), denominado “Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares”.

Este diagnóstico se logra con la aplicación de cuatro cuestionarios, los cuales se dirigen a todos los miembros de la escuela: directivos, docentes, padres, madres de familia o tutores y estudiantes, con el fin de que aporten su visión en cuanto a si se están satisfaciendo las necesidades de aprendizaje; si se cumple con las características de una educación inclusiva o cuáles son las necesidades que se están enfrentando.

A partir del diagnóstico se plasman objetivos, metas, acciones y plazos. También se acompaña de un FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas). Finalmente se incluye la manera en que se van a comunicar los resultados, ya que no es una comunicación unilateral, sino que todos deben participar.

Análisis de resultados

Primera fase: el diagnóstico.

Contexto institucional

La Escuela Secundaria Estatal 3065, “David Alfaro Siqueiros”, fue fundada en 1973. Se sitúa en una zona de nivel socioeconómico medio bajo. Los estudiantes cuentan con teléfonos celulares u otros dispositivos, y acostumbran a regresar a pie a sus casas. Los padres y madres de familia son comerciantes o empleados de jornada en general.

Uno de los riesgos más visibles en el entorno es el acceso a las drogas, ya que en las colonias de la periferia se presenta el tráfico de drogas y la delincuencia organizada que transita hacia Estados Unidos. No obstante, en los

estudiantes se observa una aspiración por convivir, colaborar y conocer a sus compañeros y maestros, y no se tiene evidencia de que consuman drogas. El centro escolar se encuentra cercado en su totalidad por una malla ciclónica y solamente en la parte trasera y frontal tiene una barda de dos metros de altura. Cuenta con 20 aulas en su totalidad, las cuales son: cinco salones para talleres (electricidad, dibujo, física, química y cómputo); 11 salones para asignaturas académicas; una dirección; dos espacios de prefectura; sala de maestros, oficinas administrativas, biblioteca, laboratorio de química, cancha deportiva, almacén, un puesto para la venta de comida; cafetería, estacionamiento, plaza cívica, áreas verdes y baños mixtos, entre otros. Cabe destacar que el taller de cómputo cuenta con 35 computadoras.

La institución tiene un director y un subdirector, además de 25 maestros para las diferentes asignaturas, y cinco, de tecnología. En la actualidad se tiene una matrícula de 310 alumnos y alumnas que están distribuidos/as en nueve grupos de tres grados cada uno. Por otra parte, el Departamento de orientación y trabajo social cuenta con tres trabajadores; entre ellos, el autor del presente estudio, quien funge como psicoterapeuta escolar y subdirector; la unidad de USAER; el Departamento de contraloría; la prefectura, que tiene tres encargados y dos secretarías; la biblioteca, con una secretaria, y tres trabajadores manuales.

El 97% de los maestros y maestras tienen una profesión, con título y cédula. La mayoría son egresados de la Escuela Normal Superior como licenciados en Educación. También hay ingenieros que imparten las materias de matemáticas, física o química; mientras que otras asignaturas como educación cívica, arte o historia son impartidas por profesionistas en Derecho, Comunicación o Historia del arte.

La Escuela Secundaria ante la contingencia sanitaria

En el contexto de la pandemia por SARS-COV 2, la Escuela Secundaria enfrentó dificultades diversas y complejas, sobre todo porque se tuvo que trabajar desde el entorno virtual. Los docentes tuvieron que aprender nuevas herramientas tecnológicas para la organización del contenido, como Classroom, Zoom, Meet, entre otras. La planeación y evaluación cambió, ya que la SEP emitía decretos que tomaban en cuenta las complejidades regionales para el acceso a clases. En estos acuerdos se consideró que no se reprobara a nadie, y, en caso de que un estudiante tuviera comunicación inexistente, se sustituyera la calificación reprobatoria por un "C.P." (calificación pendiente), que debería ser compensada por un trabajo cuando se localizara al estudiante para evitar el rezago y el abandono escolar.

Aun así, el abandono escolar fue de aproximadamente 4% global, por lo que al día de hoy se advierte un rezago de aprendizajes esperados hasta de 13 meses por alumno, de tal forma que lo que un estudiante de tercero de secundaria, en relación con lo que debería saber hoy, sólo responde a contenidos del último trimestre de primero o contenidos de inicio de segundo de secundaria.

Cada docente planteó los contenidos, organizándolos por aprendizajes clave; semanalmente presentaban evidencias de desempeño que los estudiantes debían observar para dar cuenta de lo aprendido. La dificultad más grande se centró en que el 70% de los estudiantes no tenían los recursos necesarios para responder al desafío virtual —internet, teléfonos con suficiente capacidad, computadora con cámara—, incluso algunos maestros se resistieron al cambio, pues el gobierno estatal no les dotó de los recursos necesarios; sólo se recibió un bono para pago de internet, que representó el 30% de un salario quincenal.

En consecuencia, para los estudiantes con alguna condición como el TDAH o DI se sumaron más BAP, pues las clases virtuales o el teletrabajo difícilmente se podían seguir, ya que los canales de televisión tampoco se veían en todas las zonas de la ciudad; además, el aprendizaje autónomo requiere de cierto adiestramiento que no se tuvo en general para los estudiantes. Por este motivo, se tuvieron que crear cuadernillos de apoyo. Con los docentes se tuvieron reuniones semanales para compartir las estrategias, utilizando la figura del tutor, que tiene un grupo de WhatsApp para estudiantes y padres/madres de familia, donde se procuraba mantenerlos informados sobre los avances o resultados de la evaluación continua.

La mayoría de los padres y madres de los estudiantes con BAP coincidentemente son también poco participativos; entonces, el Departamento de orientación y trabajo social dio seguimiento para citar a la familia, entregarle los materiales de estudio y recibirlos después de ser contestados para garantizar su revisión e informar los resultados.

Todo el ciclo escolar 2020-2021 se trabajó en línea, por lo que las boletas de calificaciones o informes educativos tenían que ser descargados del Sistema de Información Educativa (SIE), pero la mayoría de los estudiantes no pudieron ver sus calificaciones porque la plataforma se saturaba y no permitía las descargas con agilidad. Aunque se hicieron adecuaciones curriculares, los estudiantes con BAP y con condición orgánica necesitaban más apoyo, atención y estrategias de carácter sistémico.

Segunda fase: planeación de la intervención

La planeación de la intervención terapéutica a partir del Modelo inclusivo de Terapia Familiar Sistémica (TFS) presentó las siguientes características:

- Número de familias con hijos que presentan BAP (por TDAH y DI): 18 familias. Este número rebasa el número crítico.
- Lugar de las terapias: se realizaron en los cubículos del área de orientación de la Escuela Secundaria Estatal 3065 y en el consultorio particular de la Clínica de terapia de urgencia, de manera gratuita.
- Número de sesiones: en promedio fueron ocho sesiones por familia; una sesión por semana.
- Tiempo de las sesiones: de 45 a 75 minutos.
- Fecha de las sesiones: del 8 de febrero de 2019 al 21 de octubre de 2021.

- Modelo del tratamiento: Terapia Familiar Sistémica, con Modelo inclusivo.
- Integrantes de la terapia familiar: miembros de las familias con hijos o hijas con BAP por TDAH y DI y el terapeuta mismo.
- Forma de trabajo: colaborativa.

En la Tabla 2 se expone de manera esquemática la Planeación general de la intervención por sesión, con los respectivos recursos, formas de planteamiento y técnicas utilizadas en las diferentes sesiones.

Tabla 2.
Planeación general de la intervención

Objetivos por sesión	Recursos, formas de planteamiento y técnicas utilizadas
<p>Sesión 1: Realizar una evaluación inicial relacional para conocer los diferentes subsistemas y cómo es su desenvolvimiento dentro de ellos. Se analizó cómo son las diferentes interacciones, su calidad e influencia en el sujeto de estudio. Se pretendió un acomodo empático y crítico sutil para ser aceptado y trazar estratégicamente objetivos para las siguientes sesiones. Solicitar a los diferentes subsistemas su informe, opinión o diagnóstico académico conductual del sujeto de estudio.</p> <p>Sesión 2: Clarificar quiénes son los sujetos que interfieren o intervienen de forma activa tanto positivamente como de forma negativa en el sujeto de estudio, con el fin de realizar algunas propuestas en forma de tarea para promover el cambio, ya sea directamente con algún maestro, con algún integrante de la familia, así como en sus prácticas entre pares.</p> <p>Sesión 3: Reflexionar sobre la forma en que las diferentes interacciones con los diferentes subsistemas permanecen o cambian de acuerdo a las diferentes tareas que el sujeto de estudio realiza. Se entró también de forma sutil a las emociones subyacentes sin profundizar para no salirse de los objetivos terapéuticos generales.</p> <p>Sesión 4: Identificar y examinar los intentos de solución realizados, con el fin de promover los ajustes razonables de acuerdo a los diferentes subsistemas en cuestión (maestros, familia, pares). Dejar de tarea el informe de avance de los diferentes subsistemas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se utilizaron de 30 a 45 minutos o el tiempo necesario según la circunstancia. En las diferentes sesiones entró la familia completa o quien vino acompañando al sujeto de estudio. • Se dejan tareas desde la primera sesión para ser puestas en práctica en casa, en el aula y con los amigos. • Se utilizaron, de acuerdo al momento, la necesidad o la circunstancia, elementos de los diferentes modelos: de la Terapia breve Centrada en Soluciones, la Terapia Estratégica, la Terapia Estructural, la Terapia Narrativa o recursos ericksonianos. • Se siguieron, según la circunstancia, puntuación de secuencia de hechos, paradojas, preguntas circulares, perspectivas

<p>Sesión 5: Analizar los diferentes cambios suscitados hasta el momento, recuperar información de los diferentes subsistemas para compartir con la familia y verificar las dificultades y plantear retos en los diferentes subsistemas para seguir avanzando en los objetivos generales de la intervención.</p> <p>Sesión 6: Precisar y sugerir alternativas de solución en forma colegiada a partir de la información recuperada hasta el momento, así como determinar cambios estratégicos en la intervención (entrar en la pareja para promover cambios que favorezcan al sujeto de estudio, entrar en el grupo de maestros con recomendaciones claras o capacitación breve al respecto del tema). Determinar si son necesarias una o dos sesiones más.</p> <p>Sesiones 7 y 8: Se planearon con las diferentes familias los objetivos consecutivos de acuerdo a los resultados obtenidos en el sujeto de estudio, tanto de cohesión familiar, adaptabilidad, expectativas, la mejoría de las relaciones, etc.</p>	<p>neutrales o beligerantes, contraparejas, prescripciones sugestivas, pregunta milagro, varita mágica, tren del tiempo, reencuadres, sociodrama, cambio de roles, producción de desequilibrios, análisis de jerarquías, consejo especializado, lados fuertes, intentos fallidos, desafíos, coro griego, carta directa, carta a sí mismo, anónimos, mensajes de reto, de motivación, de llamada de atención, de propuestas de cambio, de despedida, de actitudes para cambiar, cuentos, fabulas y metáforas, entre otros.</p>
--	---

Con base en el modelo de TFS, en las sesiones se utilizaron recursos dialógicos que están representados en la siguiente tabla que muestra intervenciones concretas por dimensión y categoría, y ejemplos a partir de preguntas de escenarios y preguntas orientadas al futuro (ver Tabla 3).

Tabla 3
Ejemplos de intervenciones concretas

Dimensión	Categoría	Ejemplos
Intrapsíquica	Atribuciones	¿Qué tan triste te sientes cuando escuchas de tu padre y/o madre que no eres capaz de hacer algunas cosas?
Intergeneracional	Expectativas	¿Qué tanto te sientes reconocido por tu padre y/o madre respecto a tu esfuerzo escolar?
Sociocultural organizativa	Cohesión familiar	¿Qué tan unida se encuentra tu familia? ¿Qué tan integrado te sientes en la familia?
Interaccional	Relacional	¿Qué tanto te sientes escuchado en tu familia? ¿Qué tantos conflictos hay normalmente en tu familia?
Preguntas de escenarios		
Intrapsíquica	Atribuciones	¿Qué tendría que pasar para que te sintieras reconocido por los miembros de tu familia?

Intergeneracional	Expectativas	¿Qué podría cambiar si tu mamá...?
Sociocultural organizativa	Cohesión familiar	Si tu hijo muriera y hoy te dieran la noticia, ¿dónde lo velarían?, ¿quién iría...?
Interaccional	Relacional	¿Qué sería diferente si tu hijo con DI o TDAH no existiese...?
Preguntas orientadas al futuro		
<p>Ahora que termines la secundaria, ¿qué sigue?</p> <p>¿Qué se necesita para poder concluir con la escuela?</p> <p>¿Cómo se sentiría tu madre si...?</p> <p>¿Qué pasaría con tus hermanos?, ellos ¿en qué momento estarían si estuvieras en...?</p> <p>¿Qué factores o cosas deberían cambiar en el salón, casa, escuela, mamá, papá, hermanos, para que te sintieras mejor que hoy o tuvieras mejores resultados académicos?</p> <p>¿Quién se sorprendería más de tus mejores resultados en un corto plazo?: maestros, pares, hermanos, familiares, y ¿qué dirían?</p> <p>¿Cuáles serían cinco resultados positivos en el corto plazo en cada categoría: casa y escuela?</p> <p>¿Qué deberías hacer para seguir igual o peor?</p> <p>(También aplicables a padres, madres y hermanos)</p>		

Además, se aporta otro esquema en el que se representan las actividades, intervenciones o ejercicios terapéuticos realizados con los estudiantes (ver Tabla 4).

Tabla 4

Actividades, intervenciones o ejercicios terapéuticos para estudiantes

Dilemas morales	¿Qué harías hoy en una situación similar después de saber las consecuencias de lo que te ha sucedido y por qué?
Frases inacabadas y preguntas esclarecedoras	<p>Cuando salía sin permiso...</p> <p>Es mejor terminar la tarea porque...</p> <p>Participar en clase podría hacer que...</p> <p>Si mi mamá me sirve caldo...</p> <p>Mi primera obligación, regresando de la escuela, es...</p>
Role Playing y Role Model	Se dramatiza la escena donde la mamá se da cuenta de que su hija trae un reporte por mala conducta y no trabajar en clase
Escritura autobiográfica	Querida Brenda... cómo es posible que hayas...
Ejercicios de autoestima	Recoger recados de cinco familiares y cinco amistades, reconociéndole y destacando sus fortalezas
Ejercicios de conocimiento de uno mismo	Distribución del tiempo, gustos, tendencias, estereotipos, sueños, entre otros.
Resolución de conflictos	Plantear situaciones problemáticas de forma positiva
Conocimiento de los demás	Elaborar tarjetas de cualidades y defectos personales, de sus maestros y familiares
Ejercicios de comunicación	Discusión con paráfrasis y escribir una idea detonadora
Actividades de comprensión	A partir de un texto, imagen, video, fotografía,

crítica	dibujos, poemas, canciones, entre otros: ¿Qué representa para ti la imagen? ¿Qué significa para ella y su familia un momento como ése?
Otras técnicas utilizadas	Ilustrar el relato de sus padres en la sesión Escribir un diálogo o historia de un retrato de su familia Representarse a sí mismo en una situación Dramatización con muñecos sobre un acontecimiento importante en la familia Dramatización con un títere como intermediario

Por último, en la Tabla 6 se ejemplifican los recursos dialógicos utilizados con padres y madres altamente pesimistas (Tabla 5).

Tabla 5

Recursos dialógicos con padres y madres altamente pesimistas

Recursos dialógicos con padres y madres altamente pesimistas	
Diálogos	Algunos ya hubieran tirado la toalla, pero ustedes siguen aquí; a otros ya se los hubiera quitado el DIF o lo hubieran dado en adopción. ¿Qué los tiene aquí?
Preguntas provocadoras	¿Por qué no seguir igual? ¿Qué cambiaría si todo cambiara positivamente? ¿Qué pasaría si siguiéramos así como vamos? Ya han tenido otros intentos, ¿por qué no han tirado la toalla? ¿Qué los detiene para seguir adelante, qué los impulsa? ¿Por qué estás con él, por qué luchas tanto, por qué no dejar de luchar?
Uso de metáforas	Cuento de “Los patitos feos”. Reflexión: ¿Qué pasa cuando el patito feo regresa a saludar a su mamá gallina y le agradece los cuidados durante su infancia?
Análisis de contenido	Película “Todos los niños son especiales”, dirigida por Jesús María Dapena Botero (Dapena, 2007).

Tercera fase: implementación de la intervención

En la dimensión interaccional se trabajaron aspectos como la cohesión e interacciones familiares positivas, más afectuosas y respetuosas de la individualidad de sus miembros, con la aceptación necesaria de las condiciones de TDAH y DI, e involucramiento de los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas. Con ello, se lograría disminuir, descifrar o modificar las interacciones conflictivas familiares, al identificar las emociones subyacentes en los padres/madres e hijos(as), para analizarlas y activar mecanismos de afrontamiento diferentes, con actuaciones concretas en situaciones reales específicas, para que luego pudieran ser trasladadas a otros contextos, de manera que se determinaron, durante las sesiones, posibles alternativas de cambio.

Ejemplo de esta dimensión son los casos donde estuvieron presentes algunas manifestaciones de violencia intrafamiliar —entre otras razones, porque los hijos no cubren las expectativas de los padres al presentar BAP, con las derivadas constantes quejas de sus profesores—. Se observó que los adolescentes que aprendieron esa manera de relacionarse mostraban agresión desplazada en otros ámbitos como en la escuela; de ahí que los profesores informaran acerca de continuas conductas agresivas hacia los compañeros, con lo cual las intervenciones realizadas a través de la TFS, en el sentido interaccional, permitieron mejores conductas adaptativas. Por ejemplo, ante situaciones de tolerancia a la frustración, como en aquellos casos en los cuales los estudiantes no puedan imponer sus puntos de vista a sus compañeros, lo cual han aprendido que deben hacer si proceden de un modelaje de estilos disciplinarios autoritarios de su madre y/o su padre.

En la dimensión intrapsíquica el objetivo principal fue promover cambios para el desarrollo adaptativo individual, familiar y escolar que desembocaran en la adopción de conductas adaptativas como afrontamiento o resiliencia, que activaran o desactivaran el ciclo de vulnerabilidad, teniendo en cuenta que esa conducta del adolescente puede estar siendo fomentada por los demás integrantes para cumplir con una función o puede ser evidencia de que se le está involucrando en interacciones estresantes en la relación de familia. Sin embargo, al puntualizar este hecho, la intención de la terapia no fue la de culpabilizar a algunos de los integrantes de la familia, sino que el conocimiento de los procesos de evolución, secuencias y cambios normales en la formación del niño o adolescente facilitan la identificación de indicadores de apoyo, a pronosticar la tendencia que seguirán de no continuarse con la intervención psicoterapéutica, por lo cual se ayuda en la toma de decisiones para modificar dinámicas familiares, a través de la movilización de sus recursos en favor del óptimo desarrollo del infante y de los demás, en su conjunto, para superar el atasco en la etapa en cuestión.

Así mismo, se estableció en qué estado se encontraban otros aspectos del desarrollo que no forman parte de la conducta sintomática, además de identificarse si existían conductas de riesgo que requirieran prioridad de intervención; el nivel de desarrollo de la persona como pauta para las participaciones en la sesión o si debían adecuarse a la capacidad narrativa del miembro de la familia y de ninguna manera a la inversa, ya que el adolescente no debe adecuarse a la capacidad de narración de los adultos sino al revés. Por lo anterior, se tuvo cuidado en que la conversación con los adultos no omitiera la búsqueda de la respuesta del hijo o hija; de igual manera, se cuidaron al máximo los ejercicios dialógico-reflexivos con el estudiante para interpretar su reacción analógica ante la presencia de los padres, madres, hermanas y/o hermanos. También se emplearon recursos como juegos, dibujos o un diálogo sostenido —con o sin la participación activa de los padres o madres—, donde el terapeuta puede ayudar a dar un sentido al sentir de la persona para que los progenitores puedan entenderlo, al mismo tiempo que ayuda a que éstos expliquen a su hijo sus miedos y esperanzas para hacerse entender por él.

Se emplearon dichos recursos, ya que el juego y/o el dibujo pueden revelar deseos y culpas que el joven es incapaz de verbalizar porque normalmente permanecen a nivel inconsciente en su psique. Por ello, fue importante que la familia comprendiera que involucrar al adolescente en una actividad basada en el juego, dibujo o analógica tiene fines terapéuticos y no es bajo ningún motivo una estrategia para excluirlo de la terapia o para buscar la oportunidad de dialogar con sus padres mientras se evita su escucha y su participación.

Cabe aclarar que las dinámicas elegidas para la intervención iban ocurriendo conforme a lo analizado en el momento, con base en la propia dinámica de la investigación-acción, a la luz de los objetivos establecidos claramente de antemano, al estar encaminadas las estrategias a ellos, así como al considerar las respuestas que se obtenían acerca de qué es lo que está expresando el participante por medio de la realización de la dinámica; cómo se expresa en el juego la sensación del estudiante ante la presencia de otros miembros de su familia; cómo actúan los padres y los hermanos ante el juego; cómo interactúan con él, entre otras valiosas observaciones.

Algunas técnicas utilizadas con estas dinámicas fueron que el estudiante ilustrara el relato que están haciendo sus padres en ese momento de la sesión; en forma de diálogo o breve historia a través de un retrato de su familia; pidiendo que se represente a sí mismo como a los demás, en una situación particular; dramatización de una escena con muñecos, donde se haga referencia a algún acontecimiento importante de la familia o alguna situación cotidiana que sea clave en la terapia o en la conversación; así mismo, a través de un intermediario, como un títere.

Para ello, fue necesaria la sensibilización de los padres acerca de que, desde su capacidad cognitiva, el hijo o hija, sobre todo en el caso de DI, entiende lo que está pasando y puede participar, ofreciendo su punto de vista e incluso aportando soluciones valiosas para el sistema familiar, ya que el reconocimiento del joven como un individuo significativo para el sistema, capaz de analizar y discernir acerca de lo que le proporciona bienestar y lo que no, le dio el espacio para expresarse, siempre y cuando sus expresiones fueran valoradas por los demás y no tomadas como un pretexto para culparlo. También se tuvo en cuenta la edad mental o grado evolutivo dada a conocer con las fichas de USAER, donde se le sitúa al estudiante en la etapa que le corresponde, de acuerdo con sus habilidades diagnosticadas, más que la cronológica, ya que, en función de la edad del estudiante se tomaron decisiones acerca de la modalidad para interactuar con él; también se tomaron en cuenta su actitud y disposición al momento de las sesiones.

Por otro lado, en el ámbito de las necesidades de la familia, se partió de la idea de que, quienes tienen hijos o hijas con TDAH o DI, necesitan un sistema familiar funcional que contenga tanto buenas interacciones como una adecuada estructura, por lo que en las interacciones no se deben observar patologías de la comunicación —que agravan más el trastorno— como las descalificaciones, omisiones, rechazos u otras manifestaciones relacionales negativas. De la misma manera, en la estructura se debe contar con una base

sólida; es decir, con un sistema familiar que presente límites y jerarquías claros, tanto al interior como al exterior de ésta (Gallego, 2006).

Así mismo, se tuvo en cuenta la falta de vínculos de una familia debido a la permisividad hacia el hijo por tenerle consideraciones debido a su condición con BAP, desplazando los problemas conyugales y la relación de pareja a un segundo plano para enfocar el tiempo, los recursos, el afecto, entre otros factores, al hijo o hija, de manera que se buscaría aún más la cohesión e interacciones entre todos los integrantes.

En la dimensión intergeneracional, un reto importante fue hacer evidente el cambio creativo y crítico en las secuencias perversas, en virtud de que la lucha por el cambio se encuentra en las prácticas enquistadas de subsistemas rígidos a lo largo del tiempo. Es decir, el objetivo consistió en generar alternativas, formular sugestivamente el desarrollo de la creatividad, la empatía y la disciplina, así como intervenir a partir de reflexiones dialógicas y preinscripciones sugestivas para identificar y promover el cambio en las secuencias destructivas, de manera que mejoraran las expectativas que tienen los padres y madres con hijos e hijas con BAP para que fueran más justas, realistas y constructivas.

Cuarta fase: evaluación de la intervención

Un primer aspecto por evaluar fue la mortandad estadística que se produjo al reducirse de 18 a 6 las familias que llegaron al final del proceso terapéutico por causas ajenas a la investigación, ya sea por falta de compromiso por parte de los familiares para llegar hasta el final; deserción escolar, inasistencia, cuestiones de trabajo de los padres/madres de familia, entre otros, siendo el padre quien era el más reacio a asistir.

Para conocer el impacto de la TFS en la dinámica familiar se aplicó una encuesta en escala de Likert a padres y madres de familia, quienes inicialmente contestaron el cuestionario de manera conjunta, antes de entrar al proceso terapéutico de TFS y después de éste. Después de registrar los resultados para cada reactivo, para el análisis se tomó en cuenta la moda; es decir, las respuestas con mayor frecuencia, encontrándose una diferencia sustancial entre el antes y después del proceso terapéutico, con lo cual se verifica la trascendencia del proceso terapéutico con TFS en la dinámica familiar, ya que en todos los casos avanzó cada valoración en la escala.

De la muestra original compuesta por 18 estudiantes (mitad con TDAH y mitad con DI), se ubicó a cada uno por grado y grupo, solamente de la condición con TDAH para observar las características de adaptabilidad y cohesión familiar e identificar la presencia del tipo de familia en las aulas. A este respecto se encontró que la mayoría de las familias mostraban una cohesión familiar más semirrelacionada y con una adaptabilidad caótica. Y, aplicando el mismo sistema, solamente de la condición con DI, para observar las mismas características de adaptabilidad y cohesión familiar, se encontró que la mayoría de las familias mostraban una cohesión familiar con vínculos más fuertes, pero en cierta medida disfuncionales y con una adaptabilidad caótica.

Con lo anterior se pudo identificar que las familias que tienen hijos con TDAH y DI muestran la misma cohesión y adaptabilidad. Esto permite confirmar las teorizaciones de Watzlawick et al. (1991), quienes consideran que las familias, como sistemas en continua interacción a través del lenguaje de cada uno de sus miembros, van formando patologías de la comunicación, provocando familias caóticas y con pautas de interacción repetitivas que alimentan al mismo fenómeno disfuncional familiar.

Las familias que tienen hijos con DI muestran una relación adaptativa; sin embargo, su adaptabilidad es caótica, con lo que se concluye que presentan una desorganización en su estructura. Por ello, los padres y madres de alumnos con TDAH y DI estuvieron de acuerdo en someterse a un proceso de terapia familiar y participar en la presente investigación. Para lograr dicho objetivo, firmaron una carta de consentimiento del proceso con fines investigativos. Al finalizar el tratamiento, se mostraron en general agradecidos por la atención recibida y realizaron los test finales para evaluar la intervención.

De su participación se desprende que la TFS impacta en la conducta adaptativa de los alumnos, a través del afrontamiento y la resiliencia, e incrementando la modificación de la conducta y la motivación por la adquisición de los aprendizajes esperados, mostrando un mejor comportamiento dentro del aula, como el permanecer por más tiempo de manera atenta, siguiendo indicaciones y reglas.

Consecuentemente, el alumno puede incrementar sus calificaciones de manera significativa, lo cual se refuerza con las entrevistas realizadas a los docentes, quienes dieron respuesta a los reactivos al inicio y al final de la TFS, además de observar que, en varias ocasiones, los mismos profesores se mostraron interesados en la investigación y expresaron espontáneamente los avances que los alumnos lograban dentro del aula durante el proceso terapéutico, por lo que, en concreto, se notó mayor concentración y menores conductas disruptivas.

Por su parte, los resultados de las escalas aplicadas a los maestros antes y después del proceso terapéutico con alumnos con TDAH, en primer lugar, fueron bastante alentadores porque, aunque no se logra restablecer un orden completo y una participación globalmente adecuada, hubo mejoras sustantivas y observables. Los maestros señalaron un número elevado de respuestas positivas a los comportamientos de los alumnos con TDAH, notándose que está presente la conducta adaptativa desarrollada, excepto en el caso del trabajo colaborativo, que sería otro aspecto para trabajar si se extendiese la intervención al contexto escolar y familiar.

Con dichos resultados se infiere que los estudiantes modificaron su conducta negativa por una adaptativa tras el ingreso a la TFS, confirmando las aseveraciones de Boscolo et al. (2011), en el sentido de que la terapia familiar muestra resultados favorables en cualquier trastorno, discapacidad o enfermedad, ya que es una terapia con varios modelos y enfoques epistemológicos en continuo cambio y adaptación, según se requiera por la problemática específica.

En el mismo sentido, el instrumento se aplicó a docentes que atienden a estudiantes con DI para verificar si se podían observar las conductas

adaptativas desarrolladas. En este caso, los resultados ofrecieron un resultado relativamente diferente, pues los maestros presentaron un número más elevado de respuestas afirmativas en comparación con los estudiantes con TDAH. Posiblemente porque en este subgrupo existe cierta tendencia a apegarse a las reglas, en una conducta más heterónoma, así como valoración de los límites que expone el maestro al cuestionar cierta conducta de estos alumnos. Sin embargo, no era con esa frecuencia antes de iniciar el proceso terapéutico con TFS, por lo cual se infiere que los estudiantes con DI también modificaron sus recursos, de conductas negativas a conductas adaptativas.

Lo anterior se puede contrastar con la teoría de Minuchin & Fishman (2007) al confirmar que la terapia familiar influye de manera positiva en la conducta de cualquier miembro de la familia, por ser un sistema único y, sea cual fuere su problemática, se manifestarán cambios significativos y estables dentro de la misma estructura.

Tabla 6.

Principales logros alcanzados con el proyecto planteado

Estudiantes	Padres/Madres	Maestros
Fortalecimiento de las figuras parentales	Interacciones familiares más afectuosas	Mayor sensibilización ante las diferentes condiciones de los sujetos de estudio, su familia y su circunstancia.
Impacto en la conducta adaptativa a través del afrontamiento y la resiliencia	Interacciones más respetuosas de la individualidad de su hijo/hija	Darse cuenta de los diferentes discursos previos subyacentes de las condiciones y de las personas y la transformación intrapersonal, en relación a las diferentes realidades de los sujetos de estudio.
Mayor motivación por la adquisición de aprendizajes esperados	Expectativas más justas y realistas	
Mejor comportamiento dentro del aula	Mayor aceptación de las condiciones de TDAH y DI	Desarrollo de nuevos ajustes razonables, acompañados y alineados a las diferentes circunstancias de cada sujeto de estudio.
Mayor concentración	Mayor involucramiento en las necesidades de su hijo/hija	
Mayor seguimiento a indicaciones y reglas	Modificación de interacciones conflictivas	
Menos conductas disruptivas		
Modificación de una conducta negativa a una adaptativa		

De este modo, se lograron ratificar los resultados de la implementación de un Modelo inclusivo de Terapia Familiar Sistémica, encontrando las mismas características del enfoque de la terapia familiar, pero con matices y pinceladas distintas, en las que se observa un cambio en el desarrollo de conductas adaptativas, a partir de las dimensiones y categorías propuestas. En la Tabla 6 se representan los principales logros alcanzados con el proyecto planteado en la presente investigación

Conclusiones

La familia constituye un sistema vivo y, como tal, cambia, evoluciona y crece. Para hacerlo, debe entrar en confrontaciones, de tal suerte que la adaptación a nuevas formas de comportamiento exige aprendizaje y el uso de otros papeles o roles, tomando en consideración que todo desequilibrio no es un problema en sí, sino una forma natural de lograr un nuevo equilibrio que rompa esquemas, idealizaciones o estereotipos.

Al estudiar la composición familiar, normas, valores, estilos disciplinarios, ciclo vital, marcos multiculturales, creencias, hábitos, entre otros, es posible reconocer durante la Terapia Familiar Sistémica el impacto de algún evento o situación familiar. En este sentido, se pudo considerar la eficacia de las estrategias de afrontamiento del estudiante, así como identificar tensiones que surgen de los dilemas ante una situación determinada, alentar las negociaciones, identificar las desigualdades de poder, y expresar necesidades y deseos individuales.

Cabe resaltar que se encontró que no corresponde, en la totalidad de los casos estudiados, la relación entre la composición familiar con su dinámica como para ser considerada con características de disfuncionalidad o que no generaban conductas adaptativas ante situaciones adversas, ya que, aunque las familias tuviesen una estructura distinta a la tradicional (nuclear, heterosexual), ante la diversidad actual (monoparentales, reconstituidas, extensas, homoparentales, entre otras), se comprobó que no existe una relación directa y evidente entre la estructura familiar y ese factor adaptativo.

Es decir, las características particulares de quienes conforman la familia no tienen un impacto en el desarrollo integral equilibrado o armónico de sus miembros, mientras que sí lo son otras razones, como su estilo de vida, hábitos aprendidos, estilos de crianza y disciplinarios, sobre todo los distintos al democrático, como son: padres y/o madres negligentes, autoritarios, paradójicos, violentos. Lo anterior significa que son más las creencias de los padres y madres acerca de que sus hijos deben estar adaptados a la escuela, que deberían alcanzar fácilmente un excelente aprovechamiento académico, ya que es "su única tarea u obligación", lo que no permite aceptar la condición de TDAH o de DI como una Barrera para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Por ello, se hicieron ajustes a las expectativas y atribuciones que las familias hacen respecto a las normas o el deber ser.

Al promover el cambio a través de la TFS en las atribuciones como la desvalorización, las etiquetas ofensivas, la micro violencia hacia el sujeto en condición de TDHA o DI, por atribuciones más positivas, se impactó

favorablemente en los ambientes donde se desenvuelve el estudiante, y, principalmente, en la mejora de sus conductas adaptativas. Se comprobó también que, a través de la TFS, los estudiantes incrementan o desarrollan conductas adaptativas en la medida en que hay un mayor grado de cohesión familiar. En este sentido, las familias tuvieron más interés por convivir y disfrutar las compañías espontáneas y planeadas que antes eran evitadas por no conocer o no comprender las dificultades sistémicas de sus hijos, teniendo como resultado una mayor cohesión familiar. Del mismo modo, al promover interacciones familiares emocionalmente saludables, con profundidad e intensidad, de calidad, las conductas adaptativas de estos estudiantes mejoran considerablemente.

Se observó una mayor sensibilización ante la importancia del autoconcepto en el adolescente. Se hizo evidente que, al ajustar por parte de maestros y padres de familia las expectativas preconcebidas o arraigadas, por unas más flexibles, realistas, respetuosas y edificantes, los sentimientos de frustración e indefensión se transforman en intercambios afectuosos o comunicativos favorables, así como en relaciones armoniosas. Además se hizo necesario enfatizar en el uso del tiempo libre, donde se hicieron recomendaciones para aprovechar los tiempos en que todos están en casa, de vuelta de sus actividades académicas, laborales o de esparcimiento fuera del hogar, antes de dormir, para recuperar tiempos de intercambio de comunicación efectiva, muestras de afecto, orientación filial, fortalecimiento de vínculos.

La investigación presentó un desafío importante por la complejidad que implica intervenir sutilmente desde un Modelo inclusivo de Terapia Familiar Sistémica (TFS) en familias con hijos con TDAH y DI en la escuela secundaria. Sin embargo, se observaron cambios sustantivos de forma gradual que se manifestaron en conductas adaptativas como la resiliencia, ecuanimidad, empatía, autorregulación y el ejercicio responsable de la libertad, por lo cual la intervención se valoró como relevante a la luz de los resultados obtenidos.

Por ello, se considera que, en un espectro más amplio, el estudio hace aportaciones al campo de la Terapia Familiar Sistémica, ya que ofrece opciones de empleo intencional en condiciones específicas y con categorías determinadas. En el ámbito educativo, el estudio es una muestra de cómo deben trabajar las escuelas inclusivas, con atención a elementos familiares, desde los cuales se pueden lograr cambios significativos.

Finalmente, este estudio también contribuye al análisis de nuevos elementos en la educación especial y la psicología educativa, por lo que se puede replicar e implementar desde otras ramas de la educación, otros niveles educativos, públicos o particulares, en la escuela regular o especial, e incluso en otras instituciones, para cualquier tipo de BAP, por lo que podría tener un impacto positivo y extenso en todo el sistema educativo.

Referencias

Arango, J. C., Rivera, D., & Olabarrieta-Landa, L. (2022). *Neuropsicología infantil*. México: El Manual Moderno.

- Ballesteros, B. (2011). *UNED*. Obtenido de https://nanopdf.com/download/la-observacion-5af36dc54547a_pdf
- Bergeri, T. (2008). Aportes de la perspectiva sistémica y la terapia familiar al trabajo en educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(1), 75-90.
- BM (2021). *Discapacidad*. Obtenido de <https://www.bancomundial.org/es/topic/disability>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for studies in inclusive education.
- Boscolo, L., Bertrando, P., & Galvez Sánchez, L. (2011). *La terapia sistémica de Milán: Historiografía, actualizaciones y traducciones*.
- Cambil, M. (2015). *Resiliencia, estrategias de afrontamiento y enfoques de aprendizaje como aspectos de la competencia aprender a aprender con estrés en el contexto de enseñanza-aprendizaje universitario*. Granada: Universidad de la Rioja.
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. Trujillo, A. Ríos y J. L. García, *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (p.p. 135-157). Chihuahua: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Dapena, J. M. (2007). "Todos los niños son especiales", película. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=iA9XLOEFvpg&t=5s>
- Elorza, H. (2001). *Estadísticas para las ciencias sociales y del comportamiento*. Inglaterra: Oxford University Press.
- Forteza, D., Fuster, L., & Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela del alumnado con dislexia: voces de familias. *Revista internacional de educación para la justicia social* 8(2), 113-130.
- Gallego, S. (2006). *Comunicación familiar: un mundo de construcciones simbólicas y relacionales*. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.
- Grau, M. D. (2007). *Análisis del contexto familiar en niños con TDAH*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Grupo Okeena (2022). *Personas con discapacidad en el mundo: hechos y cifras*. Obtenido de: <https://www.inclusivitymaker.com/disabled-people-in-the-world-in-2021-facts-and-figures/>
- Handal, M. W. (2016). El impacto de la discapacidad intelectual en la familia. *Ajayú. Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia*, 14(1), 54-69.
- INECO (2022). Más del 4% de la población mundial tiene TDAH. Obtenido de <https://www.fundacionineco.org/mas-del-4-de-la-poblacion-mundial-tiene-tdah/>
- Latorre, A., & Latorre Beltrán, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Lazarus, R. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Roca.
- Minuchin, S., & Fishman, C. (2007). *Técnicas de terapia familiar*. España: Paidós.

- Montalvo Reyna, J., Cedillo, N., Hernández Cruz, M., & Pérez Arredondo, A. (2009). Terapia breve sistémica y retroalimentación energética en el tratamiento del trastorno por déficit de atención en niños en edad escolar: un estudio de caso. *Revista de psicología FES UNAM Iztacala* 12(4).
- Morán-Astorga, M., Finez-Silva, M. J., Menezes dos Anjos, E., Pérez-Lancho, M. C., Urchaga-Litago, J. D., & Vallejo-Pérez, G. (2019). Estrategias de afrontamiento que predicen mayor resiliencia. *Revista de Psicología INFAD*.
- OMS (2020). *Estadísticas de TDAH y DI*. Madrid: Cuadernos de la OMS.
- OMS-BM (2010). *Resumen. Informe mundial sobre la discapacidad*. Obtenido de <https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/DE-STACADOS/ResumenInformeMundial.pdf>
- Pereda, Á. (2007). *Aprender juntos en el aula: Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Grao.
- Roche, R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Obtenido de https://books.google.com.mx/books?id=gF5aKPluqTcC&dq=comportamientos+prosociales&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Scheinkman, M., & Fishbane, M. (2004). El ciclo de vulnerabilidad: trabajar con una situación sin avance y de difícil resolución en terapia de pareja. *Proceso de familia* (43), 279-299.
- Solís, K. (2021). *Barreras para el aprendizaje*. Obtenido de <https://es.slideshare.net/ssusera6f544/6-documentos-barreras-para-el-aprendizajepdf>
- UNICEF (2021). *UNICEF para cada infancia*. Obtenido de <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/casi-240-millones-ninos-con-discapacidad-mundo-segun-analisis-estadistico>
- Watzlawick, J., Beavin Bavelas, D., & Jackson, D. (1991). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

ANSIEDAD EN MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO

ANXIETY IN PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN MEXICO

Teresita de J. Cárdenas Aguilar (1) y Luz María Aguilar Cervantes (2)

1.- Doctora en Ciencias de la Educación. Miembro de BENESSERE A.C. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental. Miembro de la Red Durango de Investigadores Educativos. Egresada del Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica. terecar2111@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-4746-7025>
2.- Lic. En Psicología Clínica. Egresada del Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica. Luzmariaaguilar_1611@hotmail.com

Resumen

La presente investigación se desarrolla como un estudio cuantitativo de tipo transversal, descriptivo y correlacional analizando la ansiedad en los maestros de educación primaria en México con una muestra de 103 sujetos de 12 estados de la República. Los resultados mostraron que los maestros presentan un nivel moderado de ansiedad con predominancia de la ansiedad estado sobre la ansiedad rasgo. También resultó que a menor edad, a menor nivel de estudios y a menor antigüedad los maestros presentan mayor nivel de ansiedad.

Palabras clave: ansiedad, ansiedad estado, ansiedad rasgo.

Abstract

This research is a cross-sectional, descriptive, and correlational quantitative study analyzing anxiety among primary school teachers in Mexico with a sample of 103 subjects from 12 states. The results showed that teachers present a moderate level of anxiety, with state anxiety predominating over trait anxiety. It also showed that younger teachers, lower educational levels, and shorter tenure present higher levels of anxiety.

Keywords: anxiety, state anxiety, trait anxiety

*Recibido: 14 de octubre de 2024
Aceptado 13 de diciembre de 2024:*

Introducción

Diversos datos estadísticos que se han publicado muestran que para el año 2019 el 4 % de la población mundial padecía un trastorno de ansiedad

(OMS, 2023), para el 2021 el 31.3 % de la población mexicana presentaba un nivel leve o moderado de ansiedad (INEGI, 2021). Desde el año 2020 la ansiedad es el principal problema de salud mental y diversas publicaciones muestran datos diversos en el sector educativo. Revisando algunas investigaciones sobre ansiedad se pudo advertir que: los maestros de escuelas Normales en México presentaron un nivel de ansiedad normal o leve con 61.3 % (Trujillo & Delgado, 2021), docentes del nivel de maestría en Venezuela presentaron poca (42.45 %) o nada de ansiedad (28.78 %) en los momentos de la pandemia por COVID 19 (Cabezas et al, 2021); mientras que docentes de educación básica en Portugal (Merchán & González, 2014) tienen manifestaciones normalizadas de ansiedad y estrés ante situaciones del contexto educativo, por lo cual experimentan síntomas cognitivos, fisiológicos y motores; además entre los maestros, de educación básica de la ciudad de México, 4 de cada 10 reconocen daños en su estabilidad emocional con la presencia de ansiedad, depresión y estrés.

No existen datos claros y actualizados sobre la ansiedad de los maestros de educación primaria en México por lo que resulta importante conocer este problema de estudio, considerando que la salud mental de los maestros influye en el ambiente del aula, incluso en el aprendizaje de los alumnos y que la ansiedad se ha convertido en un problema importante de salud mental; de manera que investigarlo proporciona información sobre una amplia población mexicana, permite aportar conocimientos sobre el tema, desarrollar una metodología sistematizada y utilizar un instrumento ya validado que se aplique en esta población que no se ha estudiado, que no se ha atendido y que requiere de una metodología sistematizada y de un instrumento estandarizado.

Por ello es importante plantearse las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el nivel de ansiedad que presentan los maestros de educación primaria en México?
- ¿Qué tipo de ansiedad predomina en los maestros de educación primaria en México?
- ¿Cuál es la relación entre el nivel de ansiedad y las variables sociodemográficas respecto a: estado de la República en el que labora, sexo, edad, función que desempeña, antigüedad en su trabajo y nivel de estudios de los maestros de educación primaria en México?

Para responder a estas preguntas se formulan los siguientes objetivos:

- Conocer el nivel de ansiedad que presentan los maestros de educación primaria en México.
- Identificar el tipo de ansiedad que predomina en los maestros de educación primaria en México.
- Conocer la relación entre el nivel de ansiedad y las variables sociodemográficas respecto a: estado de la República en el que labora, sexo, edad, función que desempeña, antigüedad en su trabajo y nivel de estudios de los maestros de educación primaria en México.

Marco teórico

El término “ansiedad” proviene del latín “anxietas” que significa “estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo” (Díaz, 2019), es la aprensión o el temor excesivo sobre circunstancias reales o imaginarias que desencadenan preocupación o inquietud excesiva sobre situaciones con resultados inciertos.

La ansiedad es una parte del patrón normal de desarrollo de todos los seres humanos, de carácter adaptativo que protege y avisa cuando se requiere mover recursos para enfrentar cambios porque supone una señal de alarma ante un peligro real o imaginario llegando a ser “una experiencia mental, emocional y fisiológica de gran inquietud, preocupación e inseguridad ante un peligro real o imaginario generalmente centrado en el futuro... sin embargo para aquellas personas que sufren ansiedad generalizada, la sensación de ansiedad es mucho más fuerte y frecuente, y les suele perjudicar en su vida cotidiana” (Galán & Mezquida, s.f. p. 2).

En la ansiedad pueden diferenciarse dos tipos (Spielberger, 1964): ansiedad como estado y ansiedad como rasgo.

La *ansiedad como estado* es “un estado o condición emocional transitorio del ser humano que se caracteriza por sentimientos subjetivos de tensión y aprensión, así como hiperactividad del Sistema Nervioso Autónomo. Puede variar con el tiempo y fluctuar en intensidad” (Spielberger, Gorsuch & Lushore, 1964. P. 1), aparece en situaciones que se interpretan como amenazantes y se desvanece cuando el estímulo fóbico o peligroso se retira.

La *ansiedad como rasgo* es “una propensión ansiosa relativamente estable que diferencia a los individuos en su tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras y a elevar, consecuentemente, su ansiedad estado (A/E). La ansiedad rasgo es similar a los constructos llamados motivos o disposiciones que permanecen latentes hasta que son activadas por algunos estímulos de la situación, o bien disposiciones comportamentales adquiridas” (Spielberger, Gorsuch & Lushore, 1964. P. 1). Implica la tendencia a interpretar como “peligrosos” un amplio espectro de situaciones y a responder a ellas con elevaciones de la ansiedad-estado (Ansorena, Cobo y Romero, 1983).

En general, la ansiedad como emoción tiene tres componentes básicos: los pensamientos (lo que nos decimos o imaginamos sobre una situación que nos genera la ansiedad), las emociones o sensaciones físicas (cambios fisiológicos que experimenta el cuerpo como: huir o prepararse para la lucha) y cómo responde la persona ante la experiencia de la ansiedad; este último determina el desarrollo y el mantenimiento de la ansiedad.

Método

La presente investigación es cuantitativa, con un diseño no experimental de tipo transversal, de carácter descriptivo y correlacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Sujetos

La población a estudiar son maestras y maestros que desempeñan diversas funciones en educación primaria en México. La muestra fue de tipo no probabilística y quedó integrada por 103 maestras y maestros de educación primaria que laboran en 12 estados de la República Mexicana. La elección fue al azar ya que de manera voluntaria aceptaron contestar el inventario. Cabe considerar que esta cantidad de sujetos encuestados tiende a presentar distribuciones normales y permite hacer una estadística inferencial (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Instrumento

Para esta investigación se utilizó el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (State-Trait Anxiety Inventory STAI), elaborado por el grupo Spielberger (1964) con un nivel de confiabilidad Alpha de Cronbach de 0.85 (Burgos, Gutiérrez & Pino, 2013). Está integrado por 40 ítems que miden la presencia y la ausencia de ansiedad. 20 ítems para la ansiedad estado, de los cuales 10 se valoran en forma inversa (ítems: 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 y 20) y 20 ítems para la ansiedad rasgo con 7 que se valoran en forma inversa (21, 26, 27, 30, 33, 36 y 39). El instrumento utiliza una escala Likert de 1 a 4.

Se añadieron dos preguntas abiertas sobre lo que preocupa al encuestado y las sensaciones que tiene cuando está preocupado. También se incluyeron algunos datos como: estado en el que labora, sexo, edad, función que desempeña, antigüedad en su trabajo y nivel de estudios.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó a partir de la elaboración de un formulario de Google en el que se capturó el Inventario. Posteriormente, del 6 de junio al 15 de julio del 2024, se distribuyó el link a través de WhatsApp y Facebook con la colaboración voluntaria de diversos maestros y supervisores en distintos estados de la República, para ello se dieron indicaciones escritas al inicio del formulario. Las respuestas quedaron capturadas en Excel y posteriormente se codificaron para proceder al análisis.

Análisis de la información

Para el análisis de la información se utilizó el Programa SPSS versión 23 para Windows. En el estudio descriptivo se manejaron procesos de estadística descriptiva y tablas de análisis de frecuencias, de medias y porcentajes.

Para el análisis correlacional se aplicaron diversos estadísticos: Prueba t para la variable de sexo, coeficiente r de Pearson para edad y antigüedad, el estadístico ANOVA para estado civil, estado de la República Mexicana en el que labora y para la función que desempeña; además se utilizó el estadístico Rho de Spearman para el nivel máximo de estudios.

Resultados

La muestra quedó integrada por 103 maestras y maestros de educación primaria que laboran predominantemente en los estados de Durango, Quintana Roo, Veracruz, Michoacán, Jalisco y San Luis Potosí (Tabla 1).

Tabla 1.
Estadísticos de variables sociodemográficas.

	VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	Frecuencia	Porcentajes
Sexo	Mujeres	66	64.1
	Hombres	37	35.9
Estado civil	Soltero	26	25.2
	Casado	55	53.4
	Unión libre	7	6.8
	Separado	2	1.9
	Divorciado	7	6.8
	Viudo	4	3.9
	Otro	2	1.9
Estado de la República Mexicana en el que labora	Quintana roo	10	9.7
	Durango	58	56.3
	San Luis Potosí	5	4.9
	Veracruz	10	9.7
	Sonora	1	1.0
	Yucatán	2	1.9
	Jalisco	5	4.9
	Chiapas	2	1.9
	Michoacán	7	6.8
	Nuevo León	1	1.0
	Coahuila	1	1.0
Función que desempeña	México	1	1.0
	Maestro frente a grupo	71	68.9
	Director	5	4.9
	Subdirector	2	1.9
	Asesor Técnico	5	4.9
	Encargada de biblioteca	2	1.9
	Encargado de red escolar	1	1.0
	Maestro de educación física	4	3.9
	Maestro de USAER	5	4.9
	Maestro de inglés	2	1.9
	Supervisor	2	1.9
Otro	4	3.9	
Nivel máximo de estudios	Bachillerato	1	1.0
	Licenciatura	61	59.2
	Maestría	28	27.2
	Doctorado	13	12.6

En la muestra predominan: las mujeres, casadas, con una edad promedio de 40 años y con un promedio de 16 años de servicio, la mayoría con estudios de licenciatura que además atienden a grupos de niños como se muestra en las Tablas 1 y 2.

Tabla 2.
Estadísticos descriptivos de la muestra.

	Mínimo	Máximo	Media
Edad	23 años	65 años	41.62 años
Antigüedad	1 año	43 años	16.81 años

Para responder a la pregunta *¿Cuál es el nivel de ansiedad que presentan los maestros de educación primaria en México?* Se procedió a construir un baremo indicativo de los porcentajes de ansiedad basado en el valor teórico de la variable ansiedad y la escala fue la siguiente:

De 0 a 33 % Nivel de ansiedad bajo.

De 34 a 66 % Nivel de ansiedad moderado

De 67 a 100 % Nivel de ansiedad alto.

La Tabla 3 muestra que los maestros presentan un nivel moderado en la ansiedad en general (53.49 %), en la ansiedad estado y en la ansiedad rasgo.

Es necesario observar que en la Ansiedad Estado las respuestas que presentaron mayor puntaje son: sentirse preocupados ya sea por acontecimientos presentes o por desgracias futuras (418 puntos), tensos (237 puntos), angustiados (195 puntos) y alterados. Estas características conducen a los maestros a sentirse abrumados por una preocupación excesiva e irracional, con dificultades para concentrarse, con cambios en el patrón de sueño y en consecuencia con dificultades en las relaciones sociales (Mundo Psicólogos, 2022).

En lo que respecta a la Ansiedad Rasgo destacan como rasgos importantes en los maestros de educación primaria: el tomar las cosas demasiado en serio (289 puntos), además el pensar en asuntos y preocupaciones actuales les pone tensos y agitados (229 puntos), esto los conduce a cansarse rápidamente (226 puntos). Estos rasgos pueden provocar que a los maestros se les dificulte concentrarse, tomar decisiones, tomar control de sus emociones, incluso los puede conducir a problemas de salud físicos (afecta el sistema inmune, incrementa la presión arterial, altera el sueño, provoca cambios digestivos, afecta la memoria, cambia el apetito), mentales (aumenta el estrés, se pierde la creatividad, afecta la memoria), emocionales (desencadena depresión, paraliza la capacidad de decidir y de actuar) o sociales (aislamiento, irritabilidad) (Muciño, 2021).

Respecto a la pregunta: *¿Qué tipo de ansiedad predomina en los maestros de educación primaria en México?* Se observó que predomina la ansiedad estado (54.80 %) con una leve diferencia sobre la ansiedad rasgo (52.28 %), esto implica que los maestros encuestados presentan una ansiedad momentánea por circunstancias temporales; pero están en riesgo latente de que la ansiedad se convierta en un rasgo permanente de su personalidad, lo cual impactaría en los estudiantes, en el aprendizaje, en la comunidad escolar y en la salud mental de los maestros y de quienes les rodean (Tabla 3).

Tabla 3.
Medias y porcentajes de la variable de ansiedad.

	Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación	Porcentaje
Ansiedad en General	103	1.15	3.83	2.1398	.53876	53.49
Ansiedad Estado	103	1.15	3.80	2.1922	.56788	54.80
Ansiedad Rasgo	103	1.15	3.85	2.0874	.55694	52.18
N válido (por lista)	103					

Para conocer *¿Cuál es la relación entre el nivel de ansiedad y las variables sociodemográficas respecto a: estado de la República en el que labora, sexo, edad, función que desempeña, antigüedad en su trabajo y nivel de estudios de los maestros de educación primaria en México?*

Los resultados mostraron que *no hay relación entre el nivel de ansiedad y sexo* ya que el nivel de significación es mayor a .05 (Tabla 4).

Tabla 4.
Correlación entre nivel de ansiedad y sexo

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas			Prueba t para igualdad de medias					
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95 % de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
ANSIEDAD	Se asumen varianzas iguales	.012	.912	-1.687	101	.095	-3.82391	2.26721	8.32145	.67363
	No se asumen varianzas iguales			-1.734	80.924	.087	-3.82391	2.20570	8.21262	.56479

Se observó que *hay relación negativa entre el nivel de ansiedad con la edad y con la antigüedad en el trabajo* ya que el nivel de significación fue menor a .05 (Tabla 5); de manera que a menor edad y menor antigüedad se presenta un mayor nivel de ansiedad.

Tabla 5.
Correlación entre nivel de ansiedad y edad y entre nivel de ansiedad y antigüedad.

		ANSIEDAD GENERAL
Edad	Correlación de Pearson	-.319**
	Sig. (bilateral)	.001
	N	103
Antigüedad	Correlación de Pearson	-.255**
	Sig. (bilateral)	.009
	N	103
ANSIEDAD GENERAL	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	
	N	103

Tabla 6.
Correlación entre nivel de ansiedad y estado civil

ANOVA					
ANSIEDADGENERAL					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	2.688	6	.448	1.598	.156
Dentro de grupos	26.919	96	.280		
Total	29.607	102			

También resultó que *no hay relación* entre el *nivel de ansiedad* y el *estado civil* pues el nivel de significación fue superior a .05 (Tabla 6).

Los análisis muestran que *no hay relación* entre *nivel de ansiedad* y el *estado de la República Mexicana en el que labora* ya que el nivel de significación fue mayor a .05 (Tabla 7).

Tabla 7.

Correlación entre nivel de ansiedad y estado de la República en el que labora.

ANOVA					
ANSIEDADGENERAL					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	3.976	11	.361	1.283	.247
Dentro de grupos	25.631	91	.282		
Total	29.607	102			

Se observó además que *no hay relación* entre el *nivel de ansiedad* y la *función que desempeña* pues el nivel de significación fue superior a .05 (Tabla 8).

Tabla 8.

Correlación entre nivel de ansiedad y la función que desempeña.

ANOVA					
ANSIEDADGENERAL					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	3.651	10	.365	1.294	.245
Dentro de grupos	25.955	92	.282		
Total	29.607	102			

Otro resultado muestra que hay una *relación negativa* entre el *nivel de ansiedad* y el *nivel máximo de estudios* pues el nivel de significación fue menor a .05; por tanto, a menor nivel de estudios mayor ansiedad (Tabla 9).

Tabla 9.

Correlación entre nivel de ansiedad y nivel máximo de estudios.

Correlaciones				
		ANSIEDADGENERAL		
		RAL	Antigüedad	
Rho de Spearman	ANSIEDADGENERAL	Coefficiente de correlación	1.000	-.258**
		Sig. (bilateral)	.	.009
		N	103	103
	Antigüedad	Coefficiente de correlación	-.258**	1.000
		Sig. (bilateral)	.009	.
		N	103	103

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados obtenidos muestran que la ansiedad se relaciona con la edad, con la antigüedad en el trabajo y con el nivel de estudios; pareciera que el factor común es la edad; pues a mayor edad mejores estrategias de afrontamiento a la ansiedad. Los maestros más jóvenes enfrentan mayores problemas de ansiedad ya que están desarrollando patrones para responder a las señales de peligros reales o imaginarias.

Conclusiones

Los maestros de educación primaria en México presentan un nivel moderado de ansiedad con predominio de la ansiedad estado sobre la ansiedad rasgo. Se sienten preocupados, tensos y angustiados por circunstancias presentes y futuras (imaginarias) y presentan rasgos como tomarse las cosas demasiado en serio, sobre pensar las cosas hasta sentirse agitados y cansados; estas circunstancias pueden conducirles a problemas de salud física, mental, emocional o social.

Los resultados muestran que a mayor edad, mayor antigüedad y mayor grado de estudios se logra movilizar mejores recursos para afrontar y adaptarse a los cambios y se presenta un menor grado de ansiedad.

Es importante reflexionar sobre la ansiedad como una emoción que llega a presentarse con distinta intensidad en todas las personas, que impacta su salud mental y que repercute en el ámbito que le rodea.

En este estudio se obtuvieron también datos sobre los factores desencadenantes de ansiedad y sobre los síntomas percibidos los cuales se pasarán a una investigación posterior.

Referencias

- Ansorena, A., Cobo, J. & Romero, I. (1983). *El constructo de ansiedad en Psicología: una revisión*. Consultado en: 13. Dialnet-ElConstructoAnsiedadEnPsicologia-65892.pdf
- Burgos P., Gutiérrez A. & Pino M. (2013). *Adaptación y Validación del Inventario Ansiedad Estado- Rasgo (STAI) en Población Universitaria de la Provincia de Ñuble*. Consultado el 28 de junio del 2024 en Burgos Fonseca_Pia.pdf (ubiobio.cl)
- Cabezas, E., Herrera R., Ricaurte P., & Novillo C. (2021). Depresión, ansiedad, estrés en estudiantes y docentes: análisis a partir del Covid 19. Consultado en: Depresión, Ansiedad, estrés en estudiantes y docentes: Análisis a partir del Covid 19 (redalyc.org)
- Díaz, I. & De la Iglesia G. (2019). *Ansiedad: revisión y delimitación conceptual*. Consultado en: Dialnet-Ansiedad-7009167 (3).pdf
- Galán, C., & Mezquida A. (s.f.). *La importancia de la ansiedad en nuestra vida*. Consultado en: La importancia de la ansiedad en nuestra vida – Psicólogos en Valencia (miconsulta.es)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2021). *Encuesta Nacional de Bienestar Autorreportado*. Consultado en: Encuesta Nacional de Bienestar Autorreportado (ENBIARE) 2021. Presentación de resultados (inegi.org.mx)
- Landero, R., & González, M. T. (2006). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Editorial Trillas.

- Merchán, I.M. & González, J.D. (2014). Autopercepción de la ansiedad en maestros de primaria de Badajoz y Castelo Branco. Consultado en: Redalyc.AUTOPERCEPCIÓN DE LA ANSIEDAD EN MAESTROS DE PRIMARIA DE BADAJOZ Y CASTELO BRANCO +
- Muciño, M. (2021). *Los peligros del overthinking (pensar demasiado)*. Consultado en: Pensar demasiado: qué es el overthinking y cuáles son sus peligros | GQ
- Mundo Psicólogos (2022). *¿Por qué tengo angustia? 7 Síntomas para identificar una crisis de angustia*. Consultado en: ¿Por qué tengo angustia? 7 Síntomas para identificar una crisis de angustia – MundoPsicologos.com
- Organización Mundial de la Salud (2023). *Trastornos de ansiedad. Datos y cifras*. Consultado en: N: Trastornos de ansiedad (who.int)
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. & Lushore, R.E. (1964). *STAI. Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo. Ficha técnica*. Consultado en: STAI – Ficha Técnica | PDF | Ansiedad | Psicología (scribd.com)
- Trujillo, S.I. & Delgado, A. (2020). El nivel de ansiedad en docentes de escuelas normales mexicanas durante el confinamiento por COVID 19. Estudio cuantitativo. Consultado en: ansiedad en maestros de normales.pdf

FUNDAMENTACIÓN DE LA PLANEACIÓN Y PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA. SEGÚN DOCENTES EN FORMACIÓN

FOUNDATIONS FOR EDUCATIONAL PLANNING AND PROGRAMMING IN THE NEW MEXICAN SCHOOL. ACCORDING TO PRE-SERVICE TEACHERS

Martín Muñoz Mancilla (1), Mario Castillo Sosa (2) y Emanuel Rodríguez Rodríguez (3)

1.- Doctor en Ciencias de la Educación. Escuela Normal de Coatepec Harinas. martinmum_m@yahoo.com.mx
2.- Doctor en Educación. Escuela Normal de Amecameca. castillomario_d@normalamecameca.edu.mx
3.- Maestro en Docencia y Administración de la Educación Superior. Escuela Normal de Coatepec Harinas. almoloyamanolo2@gmail.com

Recibido: 23 de noviembre de 2024
Aceptado: 30 de enero de 2025

Resumen

El propósito de este trabajo es analizar la articulación entre la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana y la práctica educativa de los docentes en formación que cursan el cuarto grado de la licenciatura en educación primaria y educación preescolar de dos instituciones formadoras de docentes con las instituciones de educación básica, a fin de obtener elementos que permitan sustentar una explicación lógica y argumentada sobre la planeación y la programación didáctica de la práctica educativa. La metodología retomada fue la cualitativa, se utilizó la observación, la entrevista y el trabajo en grupo focal, dentro de la primera se retomó su registro en el diario de campo para su análisis, reflexión y sistematización, en la segunda algunos cuestionamientos y dudas de manera individual, en la tercera, de manera colectiva para sustentar la presente temática, y así poder explicarla mediante matrices de análisis. Entre los principales hallazgos se destaca que en los primeros años de la puesta en marcha de la Nueva Escuela Mexicana existe una gran polémica, confusión, inseguridad e incertidumbre por parte de alumnos y maestros, dado que en las instituciones de educación básica convergieron de alguna manera los planes de estudio: 2012, 2018 y 2022 y en escuelas normales de manera similar el 2018 y 2022. Se concluye que, al retomarse el humanismo y la inculcación de valores, así como la inclusión educativa y metodologías basadas en el desarrollo del pensamiento crítico, analítico y reflexivo, se retoman como base diversos procesos centrados en la construcción de aprendizajes: locales, comunitarios, nacionales y universales para poder promover una educación más liberadora.

Palabras Clave: Nueva Escuela Mexicana, planeación y programación didáctica, práctica educativa

Abstract

The purpose of this paper is to analyze the connection between the New Mexican School curriculum and the educational practice of preservice teachers enrolled in the fourth year of the bachelor's degree in primary and preschool education at two teacher training institutions and basic education institutions. This study seeks to provide evidence for a logical and reasoned explanation of the planning and didactic programming of this educational practice. The methodology adopted was qualitative, utilizing observation, interviews, and focus group work. The first included field diary recording for analysis, reflection, and systematization; the second included individual questions and doubts; and the third included collective work to support the current topic and explain it through analytical matrices. Among the main findings, it is highlighted that in the first years of the implementation of the New Mexican School, there was considerable controversy, confusion, insecurity, and uncertainty on the part of students and teachers, given that the curricula for 2012, 2018, and 2022 converged in basic education institutions, while the curricula for 2018 and 2022 similarly converged in teacher training colleges. It is concluded that, by resuming humanism and the instillation of values, as well as educational inclusion and methodologies based on the development of critical, analytical, and reflective thinking, various processes focused on the construction of learning—local, community, national, and universal—are being reinstated as a basis in order to promote a more liberating education.

Keywords: New Mexican School, didactic planning and programming, educational practice

Introducción

Analizar la formación docente desde el nuevo modelo curricular de la Nueva Escuela Mexicana causa una gran polémica, primero porque es el resultado de una construcción social, y no sólo por la campaña que promovieron contra ella los principales medios de información privados, tales como: periódicos, revistas, programas de radio y de televisión, sino también una gran cantidad de gente desinformada que únicamente tenía como base de su conocimiento aquello que se difundía mediante los medios oficiales y controlados, y por tanto, al carecer de un sustento teórico repetían mecánicamente aquello que se transmitía.

Y segundo, porque una de las críticas graves y mal intencionadas que se emitieron dentro de los programas estelares de radio y televisión, consistió en que uno de los principales autores en el que se sustenta el tipo de educación con el que se fundamenta la Nueva Escuela Mexicana, tiene más de cincuenta años de haberse escrito, aplicado y publicado; por tanto, se encuentra desfasado.

Después de tanto tiempo y con los avances científicos y tecnológicos se difundió que dicho fundamento pedagógico se encontraba rebasado de la realidad actual que se vive en nuestro país en los últimos años. Dado que su ideología, fundamento y pensamiento tiene una mayor vinculación con regímenes, tales como: el socialista y comunista.

En dichos medios se sustentaba, valoraba y reconocía al modelo de formación por competencias con el que se había fundamentado la educación en México durante los últimas tres décadas, cuando se retomaron y aplicaron políticas neoliberales, dado que la formación por competencias tuvo un amplio reconocimiento en la sociedad en general de los países desarrollados.

Dicho modelo de formación por competencias promueve la preparación para la producción, para el trabajo, para la disciplina, para los hábitos, para un desempeño con valores y el progreso no sólo individual, sino también de poblaciones, estados, países y bloques económicos.

En cambio, al improvisar un fundamento y forma para educar y preparar a las futuras generaciones resultaba complejo al retomar la historia de la educación en nuestro país mediante diversas experiencias, tales como: el humanismo de Vasconcelos; el desarrollo y trabajo en comunidad del cardenismo; el acompañamiento de y en familia; los procesos centrados en el aprendizaje; la pedagogía del amor; la escuela racionalista; la escuela rural mexicana, entre otras.

Ante una gran cantidad de experiencias formativas, la construcción de una nueva propuesta educativa era considerado como un trabajo infructuoso y complejo; dado que en el denominado modelo de formación por competencias se integraban: valores, conocimientos, actitudes y aptitudes a fin de prepararse para la incorporación al campo laboral.

En el caso de las instituciones formadoras de docentes se sustentaba que se preparaba para el trabajo académico, pretendiéndose lograr la formación de un maestro competente, idóneo, preparado para educar mediante diversos elementos a sus alumnos para que gradualmente se fueran preparando para un desempeño eficiente en el campo laboral.

Sin embargo, se reconoce que al priorizar la formación para el trabajo, se excluía a cuestionar los problemas sociales, a dudar de lo que se escucha y observa, y sobre todo el involucrase en la solución y mejora de los problemas circundantes. Lo que en ese tiempo se promovía era un mayor asilamiento, individualismo, e indiferencia; en lugar de un trabajo colectivo, colegiado, cooperativo y en equipo donde permeara el diálogo, la conversación y sobre todo la comunicación para la construcción de posibles alternativas y propuestas para la transformación y mejora de manera consensuada.

De ahí la pertinencia de la obra de (Freire, 1971), quien sustenta la trascendencia de que la población lea y escriba, que se involucre y promueva la denominada lectura crítica emancipadora con reflexión, análisis y sobre todo construcción de propuestas. Así pues, con la promoción de una pedagogía crítica se promueve que docentes y estudiantes sean conscientes de los problemas sociales y partícipes en su mejora.

En este sentido, la construcción de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana resulta ser una oportunidad histórica donde participen los involucrados en el hecho educativo, tales como: docentes, padres de familia, alumnos y autoridades políticas y educativas. Docentes en comprender y promover una educación de manera comprometida a fin de tener una sociedad más inclusiva, justa, equitativa y preparada.

Padres de familia en gestionar, apoyar y acompañar a sus hijos para que disfruten, valoren y sean conscientes de la oportunidad histórica de tener apoyos necesarios para cumplir con su derecho a recibir educación; alumnos, en comprometerse en aprovechar de la mejor manera la oportunidad de formarse integralmente para un futuro mejor; y autoridades civiles y educativas

en continuar promoviendo programas de apoyo para lograr una mayor justicia social.

Gracias a la puesta en marcha de políticas educativas para promover una mayor justicia social se requiere superar el gran rezago educativo que históricamente ha caracterizado a nuestro país, los altos índices de analfabetismo, la deserción escolar, la exclusión de discapacitados, indígenas y pobres, y sobre todo superar la falta de apoyos y oportunidades a familias con pocos recursos.

Para una explicación lógica y congruente de la temática se presentan los siguientes apartados: Metodología, Diferencias entre la Nueva Escuela Mexicana y la formación por competencias; El paso de una formación para el trabajo a una formación humanista; Elementos que sustentan la reforma 2022; Confusiones, dificultades y complejidades que se han promovido con la reforma 2022; Reflexiones y Referencias, tal y como se presentan a continuación.

Metodología

Como es ampliamente compartido y conocido los cambios provocan ansiedad, angustia y estrés a quienes nos toca vivirlos, por lo que algunos se aferran aquello que conocían, dominaban y utilizaban; sin embargo, como diría (Díaz Villa, 2007) los cambios en las reformas educativas son graduales y poco a poco se van asimilando, retomándose y poniéndose en práctica.

En el caso de la educación primaria llegaron a converger la puesta en marcha de los planes de estudio 2012, 2018 y 2022, causando una gran confusión, polémica y complejidad. En el caso de las Escuelas Normales de manera similar los planes de estudios 2018 y 2022 de las diferentes licenciaturas en educación.

Tal parece que en México las políticas corresponden a modas sexenales, de ahí la constantes reformas más curriculares que educativas, tal y como lo sustenta (Tyack, 2000) las reformas de las escuelas públicas han sido un medio predilecto de mejorar no sólo la educación sino la sociedad misma. Ante este nuevo contexto de transformación, cambio e innovación, se plantearon las siguientes preguntas: ¿Qué opinan los docentes en formación de la escuela normal sobre el sustento de su planeación y programación didáctica de sus prácticas educativas en la transición de la formación por competencias a la Nueva Escuela Mexicana? ¿Cuáles son las principales innovaciones que ha traído esta nueva propuesta a los procesos de formación docente de la escuela normal? O planteada de manera específica, ¿De qué manera se está poniendo en marcha la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana en esa interrelación entre instituciones formadoras de docentes y escuelas de educación básica para la planeación, desarrollo y sustento de las prácticas educativas?

Con base a dichas interrogantes se propuso lograr el siguiente objetivo: analizar lo que los estudiantes de las escuelas normales viven en la transición de la formación por competencias a la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana para el fundamento de su planeación y programación didáctica y el desarrollo de prácticas educativas.

Con base a dichas interrogantes y propósito se construyó el siguiente supuesto: “Si bien, la vinculación de las escuelas normales con las instituciones de educación básica se promueve en la planeación, desarrollo, evaluación y retroalimentación de las prácticas educativas que desarrollan los estudiantes de las escuelas normales, por lo que con la puesta en marcha de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana se ha promovido vivir y sufrir paralelamente: arraigo, continuidad, ruptura, crítica, creatividad e innovación entre las diferencias de los anteriores y los nuevos fundamentos que se han promovido mediante el retomar: el humanismo, la inclusión, la multiculturalidad y sobre todo los procesos centrados en el aprendizaje.”

Para el desarrollo de dicho tema se retomó la investigación cualitativa, dada la polémica que se promovió durante los inicios de la reforma 2022, donde había sido ampliamente difundida y criticada por no ser: “nueva”, ni representar lo que sería una verdadera “escuela”, y que tampoco era netamente “mexicana”.

Ante dicha polémica, para la construcción de la estrategia metodológica se retomó la observación, la entrevista y el trabajo en grupo focal. La observación por parte de los estudiantes que acuden a realizar sus prácticas en las escuelas de educación básica quienes en su diario de campo registran lo que viven, de manera similar los docentes de las escuelas normales quienes observan y registran el quehacer y procesos de sus alumnos.

La entrevista se retomó a fin de que los estudiantes la aplicaran con sus maestros titulares de grupo para conocer la manera en qué están interpretando la puesta en marcha de la nueva reforma curricular, la polémica generada, y sobre todo, lo que se sabe y conoce de su sustento, así como las dificultades enfrentadas.

El fundamento del trabajo en grupo focal se retomó no sólo con el registro y análisis en las reuniones de maestros por grado, sino también en reuniones escolares, de consejo técnico, y sobre todo en las plenarios que se desarrollan dentro de las escuelas normales después de que los estudiantes regresan de sus semanas de prácticas.

Así pues, para el análisis de la información recuperada mediante registros, informes y actas, para su fundamentación se retomaron las aportaciones de (Eisner, 1990), (Álvarez-Gayao, 2003), (Clifford, 2001) y (Geertz, 2003), entre otros, quienes sustentan que el conocimiento de las cualidades más que de las cantidades permiten observar lo que otros no han podido ver, conocer fundamentos para decir lo que no se ha dicho, argumentar lo no se ha argumentado, tratar de hacer visible lo invisible y poder denunciar lo que no se ha denunciado.

Así pues, con base en información registrada, analizada, reflexionada y sistematizada referente a lo que los estudiantes de las escuelas normales observaron, registraron, analizaron, criticaron y argumentaron, se presentan la siguiente temática que alude a la diferenciación entre la nueva propuesta con las anteriores.

Diferencias entre la Nueva Escuela Mexicana y la formación por competencias

Entre los principales cuestionamientos que hacen los normalistas resultan ser: ¿en qué consiste la Nueva Escuela Mexicana? ¿Cuáles son los elementos que la sustentan? ¿En qué se diferencia del modelo anterior? A lo que se ha escuchado, registrado, analizado y debatido diversas respuestas. Entre las más reconocidas resulta ser la puesta en marcha de un proyecto educativo en correspondencia con el cambio de políticas de gobierno de la denominada cuarta transformación.

Por lo que los estudiantes reconocen y diferencian del modelo de formación por competencias, donde se priorizaba más un trayecto individual y personal para alcanzar ciertas competencias para incorporarse al campo laboral, comprendidas estas como un conjunto de conocimientos, saberes, actitudes y valores y así poder alcanzar los estándares medibles de calidad requerida.

Muy diferente a la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, donde se reconoce que se requiere de un trabajo colaborativo con su comunidad y entorno, fundamentándose más en un enfoque crítico y humanista, para poder promover una visión integral; en lugar de una evaluación punitiva donde se pretendía medir los estándares de calidad. En esta nueva propuesta se promueve mayor equidad, excelencia y mejora continua y permanente de la educación.

De acuerdo con Tobón (2012), la formación profesional por competencias es comprendida como un proceso para promover información y entrenamiento a fin de conocer, aprender y desarrollar cierta actividad laboral o mejora de su desempeño; es decir, resulta ser la preparación para desempeñarse de la mejor manera en el trabajo.

En cambio, en la denominada Nueva Escuela Mexicana se pretende promover un desarrollo integral de los estudiantes, la promoción de una cultura de corresponsabilidad y consciencia, y sobre todo la importancia de conocer y comprender el entorno, para que desde ahí se promuevan alternativas para su transformación y mejora. De ahí la pertinencia del trabajo en y para la comunidad.

Referente a las diferencias en la manera de construcción de los aprendizajes se sustenta que anteriormente los procesos y resultados promovían más un trabajo aislado, individualizado y personalizado, dada la necesidad de apropiarse de las competencias; paradójicamente, en esta nueva propuesta se promueve la pertinencia más de un trabajo colaborativo, cooperativo y en equipo, que lo vinculen con el conocimiento de su comunidad, de sus problemáticas, de sus características geográficas y sobre todo de sus tradiciones, costumbres y formas de vida.

Referente al rol social de los maestros, resultó alarmante lo que vivieron y sufrieron durante la denominada época neoliberal, cuando se les consideró responsables del proyecto educativo y de las problemáticas que se promovían dentro de las aulas, así como de los resultados y puntajes obtenidos por parte de sus alumnos en las diferentes evaluaciones.

Resultaba alarmante la gran difusión que se daban a los resultados obtenidos, los cuales eran considerados indicadores de calidad, por lo que para poder evidenciar a los “idóneos” se comparaban a nivel grupal, escolar, zona, municipio, estado y nacional, tal y como fueron los resultados de la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos), la cual se aplicaba en todas las escuelas del país para obtener resultados numéricos con lo que supuestamente se llegaba a conocer, el logro académico.

Así como los resultados de PISA (Programme for International Student Assessment), el cual ha sido desarrollado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), donde se evalúa a los estudiantes en edad de 15 años y que están a punto de terminar o ya terminados la educación básica evaluando disciplinas como: matemáticas, ciencia y lectura a fin de obtener datos comparativos entre los diversos países y así poder promover políticas para la mejora de los sistemas educativos.

En esa lógica una de las recomendaciones que se difundieron en aquellos años fue que para mejorar la calidad de la enseñanza, resultaba necesario la evaluación de los docentes, dado que los mejores perfiles garantizarían mejores prácticas y por ende, mejores resultados. Sin embargo, maestros, padres de familia y estudiantes reconocen que los procesos formativos corresponden más a problemas estructurales, condiciones y relaciones; que a quien se le quiera considerar culpable de los problemas, ya sean: maestros, alumnos, o padres de familia.

A decir de los estudiantes normalistas en sus entornos conocieron a docentes que sufrieron diversas enfermedades como consecuencia del estrés, miedo, inseguridad e incertidumbre que vivieron durante su proceso de evaluación. Entre éstas destacan: ansiedad, presión alta, triglicéridos, colesterol, e incluso infartos.

De acuerdo con las aportaciones de (Muñoz, Rodríguez, & Castillo, 2015), en los procesos de ingreso y permanencia en el servicio profesional docente se evaluó de la misma manera a diferentes, desiguales, desconectados; es decir, pese a la diversidad, heterogeneidad y pluralidad que caracteriza la realidad de nuestro país.

Contradictoriamente, los instrumentos y procesos de evaluación fueron los mismos para todo el país, por lo que dicho proceso evaluativo fue cuestionado no sólo por evaluar a todos de la misma manera, sino también porque no había revisión de exámenes, ni ningún espacio donde se pudiera cotejar el resultado.

Ante los procesos de una evaluación punitiva donde los maestros y sus familias sufrieron las consecuencias; cuando se promovió una propuesta alterna donde se promovía la revaloración de los docentes y la supresión de dicha evaluación, resultó ser una propuesta ampliamente aceptada, no sólo por maestros, sino también por la sociedad en general.

El paso de una formación para el trabajo a una formación humanista

Como se viene exponiendo y reconociendo durante los últimos años de los gobiernos neoliberales los docentes sufrieron una gran difusión por ser

culpables de los bajos resultados obtenidos en los diferentes exámenes, de ahí la necesidad de que deberían ser evaluados y aquellos que obtuvieran resultados adversos fueran considerados no idóneos, y por lo tanto, separados de su plaza laboral.

Ante dichas condiciones y presión para los maestros se vivió la elección presidencial de 2018, cuando el candidato del partido oficial prometió continuidad de dichas políticas para lograr una mayor calidad educativa; en contraposición con el partido adversario, quien proponía derogar la mal llamada reforma educativa, dado que era preponderadamente laboral y punitiva. Así pues, con la ilusión y esperanza de la supresión de la evaluación de los maestros y el desplazamiento de un trabajo preponderantemente administrativo, por uno más académico. Se empezó a promover un proyecto para la revaloración de los docentes y a construir una nueva propuesta a la educación y a la formación de maestros en México.

En esa coyuntura muchos maestros participaron de manera activa y dinámica promoviendo el voto para el cambiar el rumbo de las políticas del país y así tener la ilusión y esperanza de modificar el exagerado trabajo administrativo; por aspectos más académicos, formativos, reflexivos, integrativos, multiculturales, inclusivos; es decir, con mayor humanismo. Gracias a esa gran participación, pudo ganar la elección con una diferencia abismal la izquierda de México en el año 2018. Para los docentes significó no sólo dejar a un lado el cumplimiento exagerado de aspectos burocráticos y administrativos, sino también el tener la oportunidad de continuar formándose y el poder trabajar de manera colaborativa con sus compañeros y con su comunidad.

En ese sentido, el compromiso y comunicación con su comunidad, con sus compañeros y con sus alumnos empezó a revalorarse, cabe destacar que en esta nueva propuesta se retomó el enfoque humanista. A decir de (Fell, 2021), en la historia de la educación en México el humanismo tuvo una gran importancia en la época posrevolucionaria gracias a las propuestas y puesta en práctica de José Vasconcelos, quien no sólo promovió dicho humanismo, sino también las misiones culturales, la repartición de obras clásicas a lo población en general y lo más importante establecimiento de escuelas por todo el territorio nacional, de ahí el prototipo de maestro misionero con una misión cuasi sacerdotal.

Con base a las aportaciones de (Muñoz Mancilla, 2019), en la historia de la educación en México se ha dado una evolución de acuerdo a las políticas de gobierno en turno, de ahí que los maestros hayan pasado por ser: misioneros, socialistas, profesionales, tecnólogos, investigadores, competentes y ahora se promueve que se les revalore como agentes de transformación social. De ahí las aportaciones de la (SEP, 2023), quien promueve que en los últimos años gracias a la nueva propuesta se reconoce que en la educación básica no sólo se promueven aprendizajes profundos, sino también los fundamentos y fines. Por lo que la formación del ser humano resulta ser un fin en sí mismo, de respeto a sus diversas relaciones, y sobre todo, para promover una formación integral.

A diferencia de la idoneidad promovida en los gobiernos anteriores para incorporarse al campo laboral; de acuerdo con (Muñoz, 2020), se retoma la formación de los individuos para vivir en comunidad como el centro de todos los esfuerzos y procesos educativos. En esta nueva propuesta se destaca una formación ciudadana responsable con un actuar ético y justo, de ahí la importancia de los rasgos de los maestros como agentes de transformación social.

Con base a las aportaciones de Vasconcelos (Vasconcelos, 1982), se puede sustentar que mediante la educación humanista se promovería: el fortalecimiento de una mejor vida a la sociedad en general, una mayor solidaridad, un medio para promover una mayor justicia social, una oportunidad para lograr una mayor concientización de la realidad y sobre todo una mayor identidad nacional de todos los mexicanos.

Elementos que sustentan la reforma 2022

Como se viene exponiendo dentro de la nueva propuesta se retomaron elementos del humanismo el cual se había puesto en práctica desde la época posrevolucionaria a fin de instaurar una formación integral y diversos valores a la sociedad en general. Entre los que destacan: la solidaridad, la empatía, la justicia, la equidad, la igualdad, el respeto, la honestidad, la tolerancia, la ética, la democracia, la libertad, entre otros.

La inclusión educativa resulta ser también una de las bases y las novedades de esta nueva propuesta, a fin de cumplir con lo estipulado en el artículo tercero constitucional, donde a decir de (Robles, Robles, & Muñoz, 2018), a partir de la constitución de 1917 se legisló con el propósito de que todos los mexicanos tuvieran el derecho a la educación para promover una mayor justicia social y esta debería ser: laica, gratuita, obligatoria y nacional. Con ello se empezó una evolución que ha perdurado hasta los últimos años donde cada vez se han ido creando las condiciones para una mayor y mejor educación.

Dicha evolución se valora con los principios que fundamentan la Nueva Escuela Mexicana, tales como: la identidad nacional, la responsabilidad ciudadana, la participación en la transformación, la cultura de paz, la honestidad, respeto a la dignidad humana, la interculturalidad, así como el respeto por la naturaleza.

Sin duda alguna, dichos principios vienen a fortalecer el nacionalismo que ante políticas globalizadoras gradualmente se estaban desplazando, de manera similar la identidad nacional, regional y comunitaria, ahora con esta nueva propuesta se requiere el involucramiento de la sociedad en general para su transformación y mejora

De ahí la importancia de la fundamentación mediante ocho principios esenciales, tales como: identidad nacional, respeto a la diversidad cultural, honestidad, dignidad humana, responsabilidad, participación ciudadana, interculturalidad y sostenibilidad ambiental. Siendo el propósito central el promover una educación integral y humanista de acuerdo a los postulados constitucionales.

Así como las condiciones necesarias para su desarrollo se han denominado 4 A's, las cuales son: asequibilidad (disponibilidad), accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad; es decir, aluden a una garantía del derecho de una educación gratuita, obligatoria e inclusiva a todas las personas con criterios de calidad, conocimientos, valores y sobre todo a las condiciones de las escuelas y de los contextos socioculturales.

Dichas condiciones tiene una amplia relación con los fundamentos los cuales aluden a cuatro pilares, como son: autonomía profesional del magisterio; la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje; el derecho humano a la educación; y la integración curricular. Con ello tiende a superarse aquellas demandas donde se destacaba una educación mecánica, rutinaria y descontextualizada de la realidad de los maestros y de la comunidad.

Confusiones, dificultades y complejidades que se han promovido con la reforma 2022

Como se expuso anteriormente en esta coyuntura han convergido diversos planes de estudio en los diversos niveles educativos. En el caso de la educación básica los 2012, 2018 y 2022, mientras que en las escuelas normales los 2018 y 2022, lo que ha generado una serie de confusiones, dificultades y complejidades.

A decir de los estudiantes de las escuelas normales al desarrollarse de manera directa en esa interrelación entre ambos niveles educativos sustentan que en ocasiones se escucha un discurso que mezcla el sustento de las diferentes planes de estudio; es decir, el tal parece que los maestros hacen una mezcla, hibridación o combinación del sustento de dichos planes de estudio en sus argumentaciones.

Algunos se aferran a lo que por años han trabajado y les ha dado cierta seguridad, de ahí que el fundamento y organización de la Nueva Escuela Mexicana les haya causado cierta confusión e inseguridad, dado que ya tenían sus planeaciones o sabían de qué plataforma las podían bajar o el lugar donde las podían adquirir.

La planeación a decir de los estudiantes normalistas resulta ser muy compleja no sólo para los maestros titulares de grupo que a diferencia de planes anteriores donde supuestamente todo estaba de manera lógica, congruente, organizada y sistematizada; con esta nueva propuesta se hace necesario analizar la realidad de manera consciente, puntual y colaborativa. Los estudiantes de las escuelas normales sustentan que a decir de los maestros titulares donde realizan sus prácticas pedagógicas con la Nueva Escuela Mexicana no sólo se requiere mayor compromiso y dedicación desde la planeación, sino también una mayor comunicación con maestros paralelos, alumnos, autoridades y padres de familia a fin lograr un mayor trabajo en y para la comunidad.

Entre las principales ventajas que se tiene destacan que en el plan 2012 se trabajaba por asignaturas y por secuencias didácticas, para 2018 se consideraba indispensable alguna asignatura transversal para globalizar; en

cambio, con la 2022 mediante proyectos se pueden consensuar alguna de las diferentes metodologías durante el tiempo que sea necesario de acuerdo con el proyecto.

Se está pasando de un trabajo en solitario y fragmentado a un trabajo en equipo e interdisciplinario; de una postura acrítica y conformista a una cultura en equipo y con comunicación, de una planeación mecánica y rutinaria solamente por cumplir con lo administrativo; a un espacio de análisis, reflexión y comunicación para orientar los propósitos y contenidos dentro del contexto real que se desenvuelven los estudiantes.

En ese sentido, desde la planeación se retoma a la comunidad como el núcleo integrador y a la escuela como el centro comunitario donde convergen los diversos elementos culturales de acuerdo a los planes y programas de estudio que fundamentan esta nueva propuesta. Por tanto, se hace imprescindible la utilización de metodologías socio-críticas e inclusivas, tales como: Aprendizaje basado en proyectos comunitarios (ABPC), Aprendizaje basado en indagación (STEAM), Aprendizaje basado en problemas (ABP), y Aprendizaje en servicio (AS).

Así pues, con todas las innovaciones, cambios y transformaciones expuestas anteriormente se puede sustentar que la Nueva Escuela Mexicana resulta ser una oportunidad histórica para transformar y mejorar la educación en nuestro país y depende mucho de las condiciones estructurarles para poder lograrlo.

Reflexiones

De acuerdo con los comentarios, opiniones e información de los estudiantes normalistas quienes desarrollan sus denominadas prácticas profesionales antes pedagógicas en las escuelas de educación básica, algunos de sus maestros titulares de los grupos aunado al trabajo que desarrollan de las escuelas, también se emplean en otros trabajos, oficios, o servicios, tales como: un segundo turno como docentes, venta de diversos productos, taxistas, músicos, herreros, carpinteros, agricultores, entre otros.

Dicha dinámica de alguna manera no permite que los maestros puedan dedicarse en cuerpo y alma al trabajo escolar, de ahí la pertinencia que en la revaloración de los maestros aunado a su preparación profesional también se logre mejorar su poder adquisitivo para que puedan dedicarse tiempo completo a la preparación, desarrollo y retroalimentación de los procesos formativos de sus alumnos.

Referente a la planeación se comprende como un proceso de preparación de estrategias para un evento futuro; es decir, la oportunidad de prever cómo alcanzar ciertos propósitos, metas u objetivos, que ha decir de la Real Academia de la Lengua Española es el establecimiento de razones o fundamentos. De ahí la trascendencia de la planeación de las prácticas pedagógicas.

Si bien, tradicionalmente las prácticas pedagógicas se concebían como los espacios que desarrollaban los alumnos de las escuelas normales en las de educación básica para la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos

mediante el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje previamente detalladas mediante un plan, donde se especifican los recursos y materiales didácticos, los propósitos a lograr, así como dichas estrategias.

En este sentido, el fundamento de la planeación y de las prácticas pedagógicas en los últimos años se encuentra en constantes cambios y transformaciones, sin duda alguna esto se ha dado por las constantes reformas curriculares que se han tenido en México en los últimos años, tal es el caso las de 1993, 2009, 2011, 2017 y 2022 de educación primaria y en normales 1984, 1997, 2012, 2018 y 2022.

Por lo que los maestros utilizan lo que saben o más les ha funcionado lo que ha provocado que se hagan algunas hibridaciones, combinaciones o mezcolanzas; sin embargo, con la instauración de la Nueva Escuela Mexicana resulta ser la oportunidad histórica para preparar a las futuras generaciones de acuerdo a las necesidades de la realidad.

Referencias

- Clifford, J. (2001). *Dilemas de la cultura antropológica. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Álvarez-Gayao, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. España: Paidós.
- Díaz Villa, M. (2007). Reforma curricular: elementos para el estudio de sus tensiones. En R. Angulo, *Alternativas metodológicas de intervención curricular en educación superior* (págs. 63-90). México: Plaza y Valdes.
- Eisner, E. (1990). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. México: Paidós.
- Fell, C. (2021). *José Vasconcelos, los años aguila (1920-1925)*. México: Instituto de Investigaciones Históricas.
- Freire, P. (1971). *La Educacion como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz, M. (30 de Junio de 2019). La formación de los futuros docenyes. Entre historia, competitividad e incertidumbre. (U. S. Bolivar, Ed.) *Educación y humanismo*, 21(36), 9-22.
Doi:<https://doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3045>
- Muñoz, M. (2020). Rasgos docentes a reflexionar y reconsiderar para el nuevo modelo de la cuarta transformación. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos* Vo. 12, N. 23, 79-90.
- Muñoz, M. (31 de Diciembre de 2020). Rasgos docentes a reflexionar y reconsiderar para el nuevo modelo de la cuarta transformación. *Praxis Investigativa*, 12(23), 79-90. Recuperado el 4 de Noviembre de 2024, de [file:///Users/patriciapobles/Downloads/Dialnet-RasgosDocentesAReflexionarYReconsiderarParaElNuevo-7595385%20\(3\).pdf](file:///Users/patriciapobles/Downloads/Dialnet-RasgosDocentesAReflexionarYReconsiderarParaElNuevo-7595385%20(3).pdf)
- Muñoz, M., Rodríguez, E., & Castillo, M. (2015). *El proceso de ingreso al sistema educativo. Según docentes considerados no idóneos: entre desigualdades, dudas y búsqueda de calidad*. Chihuahua: COMIE.

- Robles, E., Robles, P., & Muñoz, M. (2018). Legislación del artículo tercero constitucional: políticas que han permeando la formación de docentes en México. En J. A. Trujillo, *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política De 1917* (págs. 189-203). Chihuahua: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.
- Robles, E., Robles, P., & Muñoz,, M. (s.f.).
- SEP. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tobón, S. (2012). *Formación basada en competencias*. Colombia: ECO.
- Tyack, D. C. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: SEP-FCE.
- Vasconcelos, J. (1982). *Memorias: I. Ulises criollo. La tormenta*. México: FCE.

HABILIDADES BLANDAS EN DOCENTES DE UNA ORGANIZACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

SOFT SKILLS IN TEACHERS OF A HIGHER LEVEL EDUCATION ORGANIZATION

Linda Miriam Silerio Hernández (1), Mayela del Rayo Lechuga-Neuárez (2), Gardina de las Maravillas González Valenciano (3) y Liz Margarita Quintero Robles (4).

-
- 1.- Doctora en Ciencias de la Educación. Instituto Universitario Anglo Español. Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Durango. linda.silerio@itdurango.edu.mx
 - 2.- Doctora en Gestión de las Organizaciones. Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Juárez del Estado de Durango. Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Durango. mlechuga@itdurango.edu.mx
 - 3.- Doctora en Gestión de las Organizaciones. Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Juárez del Estado de Durango. Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Durango. gerardinagonzalez@itdurango.edu.mx
 4. Doctora en Administración. Universidad Autónoma de Durango. Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Durango. lizquintero@itdurango.edu.mx
-

*Recibido: 07 de diciembre de 2024
Aceptado: 24 de marzo de 2025*

Resumen

Las habilidades blandas docentes generan entornos educativos más productivos. La muestra la conforman 79 docentes, el objetivo es determinar el nivel de habilidades blandas que presentan los docentes de una Organización de Educación Superior y su fuerza de relación con las variables sociodemográficas y situacionales, el enfoque cuantitativo, el alcance descriptivo y correlacional, la técnica la encuesta, el instrumento el cuestionario con 11 dimensiones, los participantes son los docentes de la Organización de Educación Superior. Los resultados sugieren que los docentes casi siempre utilizan habilidades blandas. La correlación entre habilidades blandas y las variables sociodemográficas y situacionales es prácticamente nula. Entre 1% y 7% de docentes pocas veces han desarrollado habilidades blandas. Impulsar el desarrollo de habilidades blandas es importante para el éxito personal y profesional de los docentes de la institución.

Palabras Clave: Habilidades interpersonales, docentes, organización educativa de nivel superior.

Abstract

Soft skills in teachers create more productive educational environments. The sample is made up of 79 teachers, the objective is to determine the level of soft skills presented by teachers in a Higher Education Organization and their strength of relationship with sociodemographic and situational

variables, the quantitative approach, the descriptive and correlational scope, the survey technique, the questionnaire instrument with 11 dimensions, the participants are the teachers of the Higher Education Organization. The results suggest that teachers almost always use soft skills. The correlation between soft skills and sociodemographic and situational variables is practically zero. Between 1% and 7% of teachers have rarely developed soft skills. Promoting the development of soft skills is important for the personal and professional success of the institution's teachers.

Key words: Interpersonal Skills, teachers, higher level education organization.

} Introducción

La temática a tratar son las habilidades blandas que presentan los docentes de una Organización de Educación Superior (OES).

Las habilidades blandas, también conocidas como habilidades interpersonales o habilidades sociales, son capacidades que favorecen el éxito tanto en el ámbito personal como en el profesional. Las habilidades blandas como la adaptabilidad, la responsabilidad, la comunicación, la empatía, el manejo de conflictos, el liderazgo, el trabajo en equipo entre otras, se despliegan en las relaciones humanas, mientras que las habilidades duras, hacen referencia a la adquisición de conocimientos técnicos específicos.

Las instituciones educativas requieren de docentes líderes que además de poseer el conocimiento, cuenten con habilidades blandas que les permitan interactuar, relacionarse socialmente en la comunidad educativa, adaptarse a cualquier situación en el presente y en cualquier ámbito ya sea social o laboral, por lo que también se han denominado como habilidades socioemocionales para el siglo XXI. (Mozgalova, 2021).

Otros autores como González et al. (2021) muestran que durante la última década las organizaciones buscan profesionales con la habilidad de adaptarse a sus diferentes necesidades y demandas, tanto para solucionar problemas, integrarse al equipo de trabajo como para innovar y poseer conocimientos más allá de su área.

Las habilidades blandas en el ámbito educativo se desarrollan en la avenencia social, con la guía y dirección del docente (Lozano et al., 2022).

Las habilidades blandas están relacionadas con las experiencias previas desde la infancia y la adolescencia; según Ortega (2016) en estas etapas el proceso de aprendizaje se genera de manera más concreta, y pueden ser fortalecidas a través del proceso de escolarización (Berry y Routon, 2020).

A nivel internacional, se observa que el interés de los empresarios suele dirigirse a seleccionar personas con liderazgo, habilidad de comunicación, valores éticos, conocimiento y trabajo en equipo (Tito y Serrano, 2016), habilidades que fueron aprendidas desde la infancia, es decir que cada uno de los eslabones académicos permitieron fortalecerlas de tal manera que al llegar a la inmersión laboral estas sean evidentes.

Gómez (2019) enfatiza en una problemática educativa enmarcada en la falta de desarrollo de las habilidades no cognitivas en la educación superior, por lo tanto, dificultades en su empleabilidad, teniendo en cuenta que para la

vinculación al mercado laboral exige en un 51% habilidades blandas, un 9% habilidades cognitivas avanzadas, un 16% habilidades técnicas y en un 4% habilidades cognitivas básicas.

Las Habilidades blandas no se aprenden teóricamente un día en una clase específica, sino que es necesario practicarlas para que puedan ser desarrolladas, facilitan la vida del individuo, su desarrollo no depende del conocimiento, sino de la actitud y mentalidad para experimentarlas.

Los referentes teóricos y conceptuales. Health Organization, Division of Mental Health (1994) propone la equiparidad entre el concepto de habilidades blandas y habilidades para la vida; puntualiza las habilidades blandas como un asociado de habilidades de carácter socio afectivo indispensables para interactuar con los demás y que facilitan el enfrentarse a las encomiendas y desafíos cotidianas, lo que permite que los individuos puedan tomar decisiones, resolver problemas, comunicarse asertivamente, pensar crítica y creativamente, reconocer las emociones de otros y cimentar relaciones saludables a nivel físico y emocional.

Alrededor del año 1996, el término “habilidades blandas” comienza a utilizarse en contextos de gestión y emprendimiento bajo diferentes denominaciones, verbigracia habilidades del siglo XXI, habilidades no cognitivas, habilidades socioemocionales o blandas (Murnane & Levy, 1996).

Goleman (1998), identifica las habilidades blandas como inteligencia emocional, la cual determina la capacidad de adaptabilidad ante nuevos acontecimientos en diferentes contextos de la existencia del individuo: personal, familiar, educativo, laboral entre otros.

Vera (2016) describe las habilidades blandas como las capacidades personales que pueden optimizar el desempeño laboral, posibilitar la movilidad interna, impulsar la carrera profesional y prever el éxito laboral. Hace referencia a que las habilidades blandas también son denominadas como competencias para el siglo XXI, competencias para la empleabilidad, habilidades genéricas, habilidades socioemocionales, competencias nucleares, habilidades laborales, habilidades relacionales, habilidades transversales o habilidades no cognitivas.

Marrero et al. (2018) concluyen que las habilidades blandas y habilidades duras se complementan, formando una combinación que favorece la formación integral de los docentes, los cuales adquieren una formación técnica a partir de las habilidades duras y por otro lado el desarrollo de habilidades socioemocionales o habilidades blandas que impactan en un buen desempeño como docentes.

Los docentes que poseen habilidades blandas consiguen motivar, inspirar y guiar a sus estudiantes de manera más efectiva y a su vez contribuyen a su desarrollo académico y personal.

El problema que se presenta es el desconocimiento del nivel de habilidades blandas que poseen algunos de los docentes de la OES, son éstos quienes en primera instancia deben conocer, practicar y de los demás, lo que a su vez puede orientar el pensamiento y el comportamiento hacia el logro de los objetivos institucionales; en la medida que los docentes puedan desarrollar las habilidades blandas a través de su desempeño, se favorecerá el aprendizaje de los estudiantes, por lo que es necesario conocer dicho nivel para la

implementación de programas que permitan su progreso y la creación de un aprendizaje positivo y enriquecedor.

Ante este contexto, surgieron las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el nivel de habilidades blandas que se presenta en los docentes de una OES en la ciudad de Durango, Dgo., México? ¿Cuáles son las dimensiones de la variable de interés que presentan el valor más alto y el más pequeño? ¿Qué correlación existe entre la variable habilidades blandas y las variables sociodemográficas y situacionales? Las cuales generaron el interés de llevar a cabo este estudio, cuyo objetivo general es determinar el nivel de habilidades blandas que presentan los docentes de la OES de la ciudad de Durango, Dgo. México., siendo los objetivos específicos: Identificar las dimensiones que presentan los niveles más altos y más bajos de la variable de interés: habilidades blandas; determinar la fuerza de relación existente entre las habilidades blandas y las variables sociodemográficas y situacionales de sexo, edad, estado civil, nivel académico, antigüedad laboral y departamento académico del docente.

El modelo teórico de esta investigación es la selección y conjunción de las aportaciones de World Health Organization Division of Mental Health, 1994 y de los autores descritos en este apartado, culminando en una variable de interés denominada habilidades blandas docentes con 11 dimensiones involucradas, figura 1.

Método

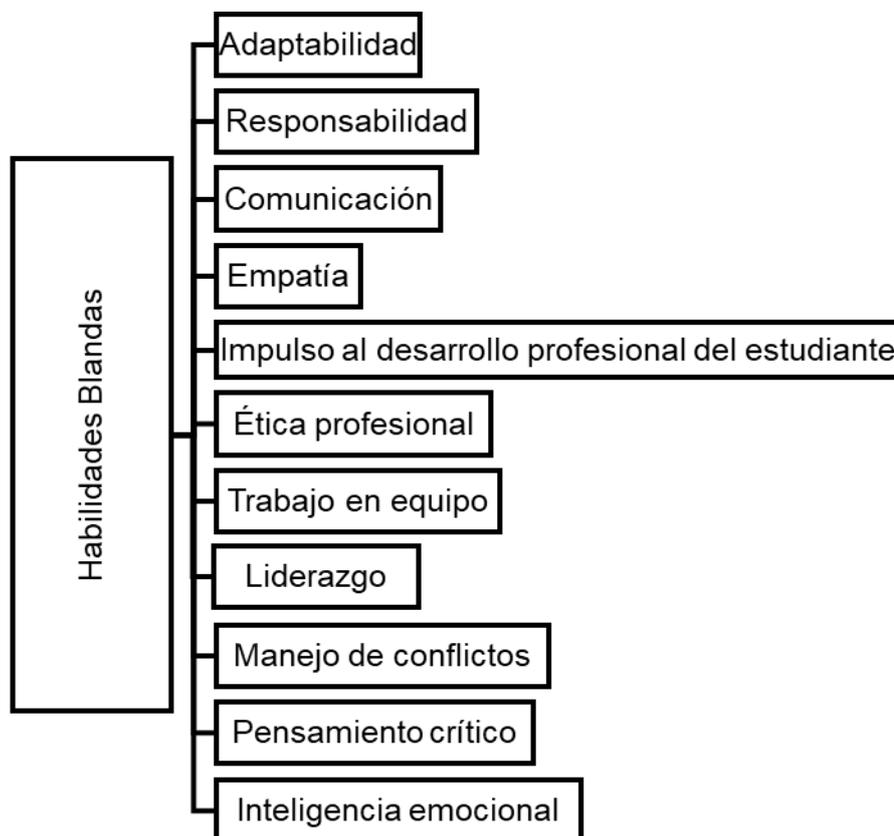
El enfoque de este proyecto de investigación ha sido cuantitativo, el método de la investigación el hipotético-deductivo, la estrategia para la obtención de información no experimental, el diseño transaccional, el alcance descriptivo y correlacional, los sujetos de investigación fueron los docentes de la OES, el proyecto se realizó en las instalaciones de la OES del 29 de enero del 2024 al 31 de enero del 2025, la técnica e instrumento de adquisición de información empírica fueron la encuesta y el cuestionario como instrumento de recolección de datos respectivamente.

El cuestionario consta de una serie de preguntas respecto a la variable de interés habilidades blandas y los factores que la conforman, lo cual permitió el logro de los objetivos planteados. El cuestionario se ha basado en preguntas cerradas; de respuesta a escala de Likert y están dirigidas a medir el nivel de las dimensiones de la variable habilidades blandas. La escala de calificación utilizada para cuestionar a los docentes sobre su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada ítem, medir reacciones, actitudes y comportamientos fue del 1 al 4, donde 1 = nunca, 2 = pocas veces, 3 = frecuentemente y 4 = siempre. El contexto del cuestionario fue auto-administrado a través de compartir el link del formulario de Google habilidades blandas a cada uno de los docentes de la OES que conformaron la muestra, las preguntas fueron planteadas de manera sencilla, clara y concisa.

Para la evaluación de la viabilidad y la identificación de algunos problemas en el diseño del instrumento de medición, fue necesario llevar a cabo el piloteo con la aplicación del cuestionario al 10% de la muestra.

Figura 1

11 Dimensiones involucradas en la variable de interés habilidades blandas docentes de educación superior.



Nota: Elaboración propia (2024).

El cuestionario se integró por dos secciones: I Datos generales con seis variables sociodemográficas y situacionales y II Datos de la encuesta de habilidades blandas con 56 ítems que permiten la medición de las 11 dimensiones involucradas en la variable de interés habilidades blandas docentes, las cuales generaron la información empírica y se describen en la figura 1.

Para la dar validez al instrumento de medición utilizado de habilidades blandas, se llevó a cabo la consulta a cuatro expertos, miembros de la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE), quienes juzgaron si los ítems del cuestionario de habilidades blandas, eran coherentes con las aportaciones teóricas que sustentan esta investigación; la validez de contenido del instrumento se realizó con base en el procedimiento propuesto en la publicación del Dr. Arturo Barraza Macías (2007), el cual presentó una puntuación promedio de 2.8 considerándose una validez fuerte.

Para la confiabilidad del instrumento se utilizó el método de consistencia interna, el cual se basa en el Alfa de Cronbach, lo que permitió identificar la fiabilidad de los ítems de la variable habilidades blandas con un valor numérico de .936 sugiere una confiabilidad excelente muy cercana al 1 ó 100%, como se presenta en la tabla 1.

Tabla 1

Estadísticas de fiabilidad de la variable habilidades blandas.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de Elementos
.936	62

Nota: elaboración propia (2024).

El análisis *estadístico que se llevó a cabo*, para la determinación del comportamiento de los datos, fue la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, los resultados presentaron valores sig de .001 a .002, los cuales fueron menores al nivel de significancia de .05, la decisión fue rechazar la hipótesis nula y concluir que los datos no siguieron una distribución normal (Anderson, Sweeney & Williams, 2009, p.347). El análisis estadístico de la información se llevó a cabo con el apoyo del software IBM-SPSS, versión 25.0.0.0 realizando los análisis estadísticos descriptivo y correlacional correspondientes.

Los sujetos de investigación fueron los docentes de la OES, reconociéndolos como la persona que desempeña las funciones de guía, de mediador, que acompaña a los estudiantes a construir el conocimiento, tanto de manera individual como colaborativa, dando sus clases frente a grupo en cualquiera de las carreras que imparte la OES. La población estuvo conformada por 419 docentes, se utilizó un muestreo probabilístico estratificado, los estratos se conformaron por los docentes adscritos a cada departamento académico, el cálculo de tamaño de muestra se realizó con la fórmula para poblaciones finitas, con una proporción de éxito y de fracaso de 0.50, un nivel de confianza del 95% y un error máximo permisible de 0.10, finalmente se obtuvo el tamaño de las submuestras que se presentan en la tabla 2.

$$n = \frac{NpqZ^2}{(N - 1)d^2 + Z^2pq} = \frac{419 * 0.50 * 0.50 * 1.96^2}{(419 - 1)0.10^2 + 1.96^2 * 0.50 * 0.50} = 78.28 \cong 79$$

Resultados

Los estadísticos descriptivos de las dimensiones que conformaron la variable de interés y dieron cumplimiento al objetivo general de determinar el nivel de habilidades blandas que presentan los docentes de la OES, se presentan en la tabla 3:

Tabla 2

Número de docentes por departamento académico del ITD y tamaño de las submuestras.

	Número	Tamaño de la submuestra
Ciencias Básicas	53	10
Ciencias Económico Administrativas	70	14
Ciencias de la Tierra	60	11
Sistemas y Computación	54	10
Química-Bioquímica	65	12
Mecánica-Mecatrónica	23	4
Ingeniería Industrial	47	9
Eléctrica-Electrónica	47	9
Total	419	79

Nota: elaboración propia (2024).

Tabla 3

Medias y desviaciones estándares de las dimensiones de Habilidades Blandas.

Dimensión	Media	Desviación estándar
Adaptabilidad	3.47	.474
Responsabilidad	3.69	.354
Comunicación	3.56	.386
Empatía	3.63	.398
Impulso al desarrollo profesional de los estudiantes	3.33	.495
Ética profesional	3.86	.286
Trabajo en equipo	3.46	.450
Liderazgo	3.59	.444
Manejo de conflictos	3.41	.505
Pensamiento crítico	3.50	.437
Inteligencia emocional	3.47	.411
Media Habilidades Blandas	3.54	.319

Nota: elaboración propia (2024).

Los resultados presentaron una media de la variable de interés habilidades blandas de 3.54 y una desviación estándar de .319, los cuales sugirieron que los docentes de la OES casi siempre practican y desarrollan habilidades blandas a través de las dimensiones que se detallan a continuación:

La dimensión adaptabilidad se refiere a la capacidad que tienen los docentes de ajustarse y dar respuesta efectiva a los cambios en el ambiente educativo, a las necesidades de los estudiantes, las nuevas tecnologías y las demandas de la sociedad, esta habilidad involucra flexibilidad mental y capacidad de cambiar de dirección cuando las circunstancias lo requieren. Los resultados obtenidos presentaron una media de 3.47 con una desviación estándar de .474 lo cual sugiere que los docentes de la OES, frecuentemente son adaptables.

La dimensión responsabilidad se refiere al compromiso profesional que los docentes tienen con sus estudiantes, su enseñanza y su entorno educativo.

Los resultados presentaron una media de 3.69 con una desviación estándar de .354, lo cual sugiere que los docentes de la OES casi siempre son responsables.

La dimensión comunicación en el aula se entiende como la interacción efectiva entre docentes y estudiantes, la cual favorece la comprensión de los contenidos, motiva la participación de los estudiantes, la resolución de dudas y el diálogo constructivo. Los resultados presentaron una media de 3.56 con una desviación estándar de .386, estos resultados sugieren que los docentes de la OES, se comunican casi siempre.

La dimensión empatía se refiere a la capacidad de los docentes para comprender y responder a las emociones, experiencias y necesidades de los estudiantes, ponerse en su lugar, mostrar comprensión, sensibilidad y apoyo hacia las situaciones personales, académicas y emocionales, los resultados presentaron una media de 3.63 con una desviación estándar de .398, lo cual alude a que los docentes de la OES casi siempre muestran empatía.

La dimensión impulso al desarrollo profesional de los estudiantes implica brindarles las herramientas, recursos y oportunidades necesarias para que adquieran habilidades, conocimientos y experiencias que contribuyan a su crecimiento académico y profesional. Los resultados presentaron una media de 3.33 con una desviación estándar de .495, estos resultados refieren que frecuentemente los docentes orientan a los estudiantes.

La dimensión ética profesional se refiere al conjunto de principios, valores y normas morales que guían la conducta profesional del docente en su práctica educativa. Los resultados presentaron una media de 3.86 con una desviación estándar de .286, los cuales aluden que los docentes de la OES, practican la ética profesional.

La dimensión trabajo en equipo se refiere a la habilidad que posee el docente para fomentar la colaboración, la comunicación efectiva y el apoyo mutuo entre los estudiantes, para el logro de metas educativas e institucionales. Los resultados presentaron una media de 3.46 con una desviación estándar de .450, estos resultados sugieren que los docentes de la OES, trabajan en equipo frecuentemente.

La dimensión liderazgo se refiere a la capacidad que poseen los docentes para influir de manera positiva en el aprendizaje, el desarrollo profesional y el bienestar de los estudiantes. Los resultados presentan una media de 3.59 con una desviación estándar de .444, lo cual sugiere que los docentes de la OES, tienen casi siempre la capacidad para influir de manera positiva en el aprendizaje, el desarrollo profesional y el bienestar de los estudiantes.

La dimensión manejo de conflictos se refiere a la capacidad de identificar, abordar y resolver desacuerdos, tensiones o situaciones problemáticas de manera constructiva y pacífica. Los resultados presentaron una media de 3.41 con una desviación estándar de .505, los resultados sugieren que los docentes de la OES, saben manejar los conflictos frecuentemente.

La dimensión pensamiento crítico se refiere a la capacidad del docente de analizar, evaluar y cuestionar de manera reflexiva la información, las ideas,

los argumentos y las situaciones para llegar a conclusiones y tomar decisiones informadas. Los resultados presentaron una media de 3.50 con una desviación estándar .437, los resultados sugieren que los docentes de la OES, casi siempre practican el pensamiento crítico.

La dimensión inteligencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer, comprender y manejar las emociones de manera efectiva para lograr mantener relaciones interpersonales saludables. Los resultados presentaron una media de 3.47 con una desviación estándar de .411, estos resultados sugieren que los docentes de la OES, practican y desarrollan la inteligencia emocional, poseen la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones de manera efectiva, para lograr mantener relaciones interpersonales saludables.

La asimetría que presentaron las 11 dimensiones fue negativa, lo cual refleja que las respuestas se concentraron más en el lado derecho de la distribución, es decir hacia los valores más altos de la escala Likert, con valores comprendidos entre frecuentemente y siempre.

Los resultados que dieron cumplimiento a los objetivos específicos se detallan a continuación: los niveles de las dimensiones de la variable de interés más altos los presentaron la dimensión ética profesional con una media de 3.86 y una desviación estándar de .286, seguida de la dimensión responsabilidad con una media de 3.69 y una desviación estándar de .354.

Los niveles más bajos los presentaron las dimensiones impulso al desarrollo profesional de los estudiantes con una media de 3.33 y una desviación estándar de .495, seguida de la dimensión manejo de conflictos con una media de 3.41 y una desviación estándar de .505, lo cual sugiere que estas áreas de oportunidad deben ser atendidas a través de la mejora de comunicación efectiva, la empatía, la capacidad de escucha activa y la búsqueda de soluciones que beneficien a ambas partes, mientras que el nivel del impulso al desarrollo profesional de los estudiantes puede mejorar a través de algunas estrategias efectivas, como fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo y motivar a los estudiantes a establecer metas de crecimiento personal y profesional.

En cuanto al análisis correlacional, para determinar la fuerza de relación entre la variable de interés y las variables sociodemográficas y situacionales de sexo, edad, estado civil, nivel académico, antigüedad laboral y departamento al que pertenece el docente, los valores sig que se presentan en la tabla 4, son mayores al nivel de significancia de 0.01, lo cual sugiere que no hay relación entre las habilidades blandas y las variables sociodemográficas y situacionales, por otro lado, los coeficientes de correlación Rho de Spearman cercanos a 0 obtenidos, confirman una intensidad de relación en cada caso prácticamente nula.

Discusión de resultados / Conclusiones

Los resultados sugieren que los docentes de la OES, presentan un nivel de habilidades blandas de 3.54 y una desviación estándar de .319 donde casi siempre desarrollan habilidades blandas a través de las 11 dimensiones

involucradas en el estudio, las dimensiones con el nivel más alto de 3.86 es ética profesional y el nivel más bajo 3.33 impulso al desarrollo profesional de los estudiantes, en una escala de 1 a 4, donde 1 representa nunca, 2 pocas veces, 3 frecuentemente y 4 siempre.

Tabla 4

Correlación Rho de Spearman entre la variable Habilidades Blandas y las variables sociodemográficas y situacionales.

	Habilidades blandas	Sexo	Edad	Estado civil	Nivel académico	Antigüedad laboral	Departamento
Coefficiente de correlación	1.000	.034	.147	.035	.039	.151	.049
Sig bilateral		.77	.203	.764	.734	.189	.672
N	77	77	77	77	77	77	77

Fuente: elaboración propia (2024).

Los resultados muestran que entre el 1% y 7% de los docentes pocas veces han practicado estas habilidades y es justamente en estos porcentajes donde es importante enfocarse, para lograr una comunidad educativa en donde los docentes puedan conectar con los estudiantes, entender sus necesidades y motivarlos adecuadamente.

Cuando los docentes logran el desarrollo tanto de habilidades blandas como duras, el resultado es un impacto positivo en el proceso educativo ya que las habilidades duras que permiten la transmisión del conocimiento de forma clara y precisa, aunado a las habilidades blandas que permiten generar vínculos con los estudiantes, crear un ambiente de respeto y empatía, resolver conflictos de manera constructiva; contribuyen ambas a un mejor desempeño académico y a una práctica educativa más enriquecedora.

Los resultados de sig bilateral sugieren la inexistencia de una relación entre la variable de interés del estudio habilidades blandas y el sexo, edad, estado civil, nivel académico, antigüedad laboral y departamento al que pertenece el docente, por otro lado, los valores de los coeficientes de correlación cercanos a cero, sugieren que las habilidades blandas no están determinadas por la biología o sexo del docente, sino por sus experiencias, valores y manera de convivir con los demás, que el tiempo de antigüedad laboral no tiene fuerza de relación con las habilidades blandas, sino más bien por la disposición y voluntad del docente de cultivarlas; que el docente puede fortalecer sus habilidades blandas para mejorar su desempeño independientemente de su estado civil; que las habilidades blandas del docente van más allá de su adquisición y aplicación de conocimientos específicos en determinadas áreas, dado que, las habilidades blandas son competencias interpersonales y emocionales, las habilidades blandas son transversales y aplicables a diferentes disciplinas, son independientes al área de conocimiento

que desarrolle el docente.

En concreto, estas características de la población que describen y analizan a los docentes en términos de su composición social, demográfica y situacional, presentan una correlación o fuerza de relación débil o prácticamente nula con respecto a la variable de interés habilidades blandas.

Las investigaciones recientes sobre habilidades blandas concluyen que van adquiriendo más importancia para el éxito profesional tanto de los docentes como de los estudiantes. Las habilidades blandas en los docentes que constantemente se comunican de manera efectiva con los estudiantes y colegas, que fomentan un ambiente de trabajo colaborativo y empático, que demuestran flexibilidad y adaptación a las necesidades de los estudiantes, que muestran habilidades de resolución de problemas y creatividad en la planificación de sus clases, que son empáticos, que desarrollan inteligencia emocional, que tienen capacidad para motivar, inspirar y guiar a los estudiantes tiene un impacto significativo en los estudiantes ya que éstos se sienten más motivados, comprendidos y apoyados, lo que favorece su desarrollo académico y profesional.

Vereau (2020) recomienda la implementación de talleres de habilidades blandas para los docentes, de forma que estén alineados con el proceso de enseñanza-aprendizaje priorizando las habilidades blandas como parte de las competencias genéricas durante todo el proceso de formación profesional.

Naranjo (2019) reconoce que los elementos centrales que hace que un docente sea distinguido actualmente como un buen docente por parte de los estudiantes, son un conjunto de habilidades algunas duras, pero principalmente blandas las que hacen que un docente sea reconocido de esa manera.

De este modo las habilidades blandas no solo son ineludibles en los espacios de trabajo, dado que son imprescindibles para el adecuado desarrollo profesional del siglo XXI, sino también lo son en las aulas (Bętkowska et al., 2022).

Aunque la discusión e investigación acerca de las habilidades blandas aún sigue evolucionando, es un hecho que, el invertir en el desarrollo de estas competencias, favorecen el éxito profesional del docente y por ende de los estudiantes tanto en el ámbito personal como académico.

Cada uno de los objetivos planteados se han logrado: el nivel medio de habilidades blandas que presentan los docentes de una organización de educación superior es de 3.54 con una desviación estándar de .319, la dimensión que presenta el nivel más alto de 3.86 con una desviación estándar de .286 es ética profesional y la dimensión que presenta el nivel más bajo de 3.33 con una desviación estándar de .495 es impulso al desarrollo profesional de los estudiantes; además la información generada refleja una asimetría negativa, lo que significa que frecuentemente y casi siempre los docentes de la OES, desarrollan habilidades blandas, que en su momento pueden inspirar a los estudiantes a desarrollar estas mismas habilidades, preparándolos para enfrentar desafíos futuros en el ámbito académico y laboral, contribuyendo de manera positiva al ambiente organizacional de la institución

El análisis correlacional entre la variable de interés habilidades blandas y las variables sociodemográficas y situacionales, presentaron valores sig

bilateral mayores al nivel de significancia de 0.05 y coeficientes de correlación Rho de Spearman cercanos a cero, lo que refleja prácticamente la inexistencia de correlación entre las variables involucradas.

Es necesario que los directivos de la OES, sean conscientes de la necesidad de invertir en las habilidades blandas de su planta docente, ya que de no ser así, podrían presentarse impedir la motivación de éstos y por ende su desempeño y compromiso con la OES, el desarrollo de las dimensiones de la variable de interés habilidades blandas docentes descritas en este estudio permitirán el desarrollo de un aprendizaje positivo e integral de los estudiantes, lo que impactará directamente en la calidad educativa, además favorecen el clima organizacional, razones por las cuales el no interesarse por el desarrollo de estas competencias limitan de manera significativa un escenario educativo exitoso donde tanto docentes como estudiantes puedan progresar y desarrollar sus conocimientos, habilidades, comportamientos y actitudes de manera integral.

Por tanto, se considera que el desarrollo y la mejora de habilidades blandas en los docentes son fundamentales para el crecimiento laboral, académico y personal; invertir en estas competencias generan entornos educativos más colaborativos, positivos, productivos y satisfactorios, en los cuales los estudiantes y la comunidad educativa se ven beneficiados.

Referencias

- Aguilar-Barojas, S., (2005). Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud. *Salud en Tabasco*, 11(1-2), 333-338. <https://www.redalyc.org/pdf/487/48711206.pdf>
- Barraza, A. (2007). La consulta de expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, 5-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358908>
- Berry, R. & Routon, W. (2020). Soft Skill Change Perceptions of Accounting Majors: Current Practitioner Views Versus their Own Reality, *Journal of Accounting Education*, 53, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2020.100691>
- Bętkowska, B., Pastuszek, A.; Olszewska, K., Sikora, K., Epa, R. & Starowicz, A. (2022, mayo 16). Personality characteristics of empathy profiles – practical implications for education of medicine students. *BMC Medical Education*, 22(1), 376. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03432-5>
- Gómez, M. (2019). Las habilidades blandas competencias para el nuevo milenio, *Divulgare Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 6(11), 1-5. <https://doi.org/10.29057/esa.v6i11.3760>
- González, M. G., Enciso, B. V., Arciniegas-Hurtado, L. F., Tovar, P. A., Bonza-Forero, P. I., & Arévalo-Peña, L. P. (2021). La importancia de las habilidades blandas para la empleabilidad y sostenibilidad del personal en las organizaciones. *Encuentro Con Semilleros*, 2(2). <https://doi.org/10.15765/es.v2i2.2646>
- Goleman, D. (1998). *Working with emocional orrelacióna*. Kairos S.A.

- Lozano, M.A, Lozano, E.N. & Ortega, M.Y. (2022.Agosto 2). Habilidades blandas una clave para brindar educación de calidad: revisión teórica. *Conrado*, 18(87), 412-420,http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000400412&lng=es&tlng=es.
- Marrero, O., Mohamed, R. & Xifra, J. (2018, diciembre 21). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista Científica Ecociencia*. 5, 1–18. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.144>
- Mozgalova, N. G., Baranovska, I. G., Hlazunova, I. K., & Kazmirchuk, N. (2021). Methodological foundations of soft skills of musical art teachers in pedagogical institutions of higher education. *Linguistics and Culture Review*, 5(2), 317-327. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS2.1355>
- Murnane, R. & Levy, F. (1996). *Teaching the new basic skills*. Free Press.
- Naranjo, A. (2019). La importancia de las habilidades blandas para la docencia universitaria en el contexto actual. *Revista Pensamiento Académico*, 2(1), 82-100. <https://doi.org/10.33264/rpa.201901-07>
- Ortega, T. (2016). Desenredando la conversación sobre habilidades Blandas. Thedialogue. *Leadership for the Américas. Banco de Desarrollo de América Latina*.<https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/05/Policy-Brief-Soft-Skills-Spanish-FINAL.pdf>
- Tito, M., & Serrano, B., (2016). Desarrollo de soft skills una alternativa a la escasez de talento humano, *INNOVA Research Journal*, 1(12), 59-76 <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n12.2016.81>
- Vera, F. (2016, agosto). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: Clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Revista Akademèia*, (7), 53-73. <http://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/137>
- Vereau, V. S. (2020). *Habilidades blandas y el perfil de egreso en estudiantes del programa de Contabilidad de una Universidad de Trujillo*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/46458>
- World Health Organization, Division of Mental Health (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7_A_Rev.2.pdf

PÉRDIDA DE PATRIA POTESTAD POR ABANDONO PATERNO: ESTUDIO DE CASO CLÍNICO

LOSS OF PARENTAL RIGHTS DUE TO PATERNAL ABANDONMENT: CLINICAL CASE STUDY

Aurora Sierra Canto (1), Eréndira Estrella Vázquez Vargas (2) y Jorge Navarrete Centeno (3)

1.- Doctora en Educación, Maestra en Psicología Clínica Infantil y Psicoterapia, Perito por el Tribunal Superior de Justicia del Estado de Yucatán RP 365/2014. Profesora en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán, México. Aurora.sierra@correo.uady.mx <https://orcid.org/0000-0003-0863-8191>
2. Doctora en Psicología Psicoanalítica, Profesora en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán, México. Estrella.vazquez@correo.uady.mx <https://orcid.org/0009-0002-5125-4257>
3. Doctor en Educación Humanista, Profesor en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán, México. orre.navarrete@correo.uady.mx <https://orcid.org/0000-0002-5205-7071>

Recibido: 03 de septiembre de 2024
Aceptado: 06 de marzo de 2025

Resumen

Se realizó una evaluación psicológica a un adulto derivado de un procedimiento legal, su expareja, mujer adulta, solicitó la pérdida de patria potestad de sus hijos menores, basándose en el artículo 308, fracciones I y IV, del Código de Familia del Estado de Yucatán. La demanda se fundamenta en que el padre abandonó a su hijo de tres años y a su hija que estaba en gestación. El objetivo de evaluación fue obtener un perfil psicológico del padre y determinar su idoneidad para el cuidado de sus hijos menores. Se empleó una metodología cualitativa de estudio de caso, descriptiva y transversal, utilizando técnicas e instrumentos clínicos como entrevistas, observación, test psicométricos y proyectivos. Los resultados del perfil psicológico del evaluado mostraron puntuaciones bajas en las escalas de capacidad para resolver problemas, desarrollo de empatía, equilibrio emocional, independencia, flexibilidad, reflexividad, cuidado responsable y cuidado afectivo. En la escala de agresividad la puntuación fue elevada; en el test de la familia, omitió a sus hijos, viéndose a sí mismo como un hijo en su familia de origen, en lugar de como un padre. Estos resultados indican que el evaluado establece vínculos de apego inseguro y evitativo, muestra dificultades para reconocer, comprender y aceptar las actitudes y sentimientos de los demás. Concluyendo, el evaluado representa una amenaza y un riesgo para la integridad física y/o mental de los menores, debido a la posibilidad de repetir el abandono y su tendencia a actuar con negligencia en la atención de sus necesidades afectivas y físicas.

Palabras Clave: Pericial psicológica, Pérdida de patria potestad, Evaluación, Psicología, Estudio de caso.

Abstract

A psychological evaluation was conducted on an adult, derived from a legal procedure. His ex-partner, an adult woman, requested the loss of parental rights for their minor children, based on Article 308, Sections I and IV, of the Family Code of the State of Yucatán. The claim is based on the father's abandonment of their three-year-old child and the daughter who was in utero. The objective of the evaluation was to obtain a psychological profile of the father and determine his suitability for the care of his minor children. A qualitative case study methodology was employed, with a descriptive and cross-sectional approach, using clinical techniques and instruments such as interviews, observation, and psychometric and projective tests. The results of the psychological profile showed low scores in the areas of problem-solving ability, empathy development, emotional balance, independence, flexibility, reflectiveness, responsible care, and affectionate care. The aggression scale yielded a high score; in the family drawing test, he omitted his children, perceiving himself as a child in his family of origin rather than as a father. These results indicate that the evaluated individual forms insecure and avoidant attachment bonds and shows difficulties in recognizing, understanding, and accepting the attitudes and feelings of others. In conclusion, the evaluated individual represents a threat and risk to the physical and/or mental well-being of the minors, due to the possibility of repeating abandonment and his tendency to act negligently in addressing their emotional and physical needs.

Key words: Psychological expert report, Loss of parental rights, Evaluation Psychology, Case study.

Introducción

La Patria Potestad (PP), es considerada una de las figuras jurídicas de relevante importancia, por no decir una de las principales dentro del derecho de familia. La institución de la PP que otorga a los padres el derecho de proveer, educar y proteger a sus hijos, puede ser la más significativa entre todas las instituciones que se encuentran en la Ley de Familia (Jaramillo y Maldonado, 2019). Así mismo Planiol señala que, “la PP es el conjunto de derechos y facultades que la ley concede al padre y a la madre sobre la persona y bienes de sus hijos menores, para permitirles el cumplimiento de sus obligaciones como tales” (en Casierra, 2020).

Desde otra concepción teórica la PP es “el conjunto de facultades y derechos que se concede a los progenitores para poder cumplir los deberes y obligaciones que les competen en relación con sus hijos menores de edad o incapacitado” (Vélez & Díaz, 2023). La PP es un conjunto de derechos que reconoce la aplicación de la ley a los padres respecto de sus hijos no emancipados. En virtud de lo anterior, los padres tienen derecho a usurpar, administrar y actuar en el interés superior de sus hijos que se encuentren en situación de vulnerabilidad, aún no emancipados o sean hijos mayores sujetos a restricciones de edad o por razones de discapacidad mental. Las autoridades jurisdiccionales han determinado que los casos de abandono de menor, se deben sancionar con la privación de la pérdida de la patria potestad, puesto que existe una abdicación total, voluntaria e injustificada de los deberes inherentes a dicha función (Mendoza Sierra, Franco Chóez, Verdesoto Galeas & Pazmiño Ramírez, 2022). La causal de larga ausencia se configura cuando el padre o la madre desaparece o se ausenta de su entorno habitual sin ninguna explicación, mientras que el abandono debe entenderse como una situación

total, que se evidencia en no cuidarlo, protegerlo o cumplir con los deberes de manutención y otras prácticas legales.

Otros autores como Smith Etxeberria y Eceiza (2021), describen la ausencia del padre como la desaparición de este de la familia y que se manifiesta por diferentes motivos, provoca conflictos y alteración como la ausencia de muestras de cariño, alteración en el comportamiento de los hijos e incluso problemas psicológicos en los miembros del sistema familiar. Al mismo tiempo se da el desequilibrio afectándose otras áreas como la economía, seguridad, confianza para el desarrollo y crecimiento en los hijos. Los tribunales, en aras de proteger niños, niñas y adolescentes, deberán analizar las causas del abandono, la edad del menor, su madurez y autonomía, ya que en aquellos supuestos en los que el abandono se realice durante el nacimiento, es evidente el desinterés de los progenitores respecto a su hijo (Vélez Álava, & Díaz, 2023). Estos supuestos denotan una situación de rechazo a las obligaciones parentales más elementales y primarias respecto a los niños, niñas y adolescentes. En lo que se refiere a pruebas para determinar la suspensión o privación de la patria potestad, toda decisión judicial debe fundarse en las pruebas regular y oportunamente allegadas, como puede ser la declaración de parte, confesión, juramento, testimonio de terceros, dictamen pericial, inspección judicial e indicios (Noriega, 2021).

Vínculo y capacidad para el cuidado

El vínculo afectivo está relacionado con la calidad de las interacciones que generan sentimientos de confianza y felicidad, al mismo tiempo el metabolizan otro tipo de sentimientos como la tristeza, el miedo, ansiedad y estas interacciones mantienen una profunda necesidad de contacto y cercanía con la/el cuidador (Duarte-Rico, García-Ramírez, Rodríguez-Cruz & Bermúdez-Jaimes, 2016). Se reconoce que los seres humanos que requieren de vinculación y mayor cuidado, son los niños, niñas y los adultos de la tercera edad, etapas del desarrollo en las que se evidencia dependencia tanto físico-social como mental para realizar actividades diarias (Vélez Álava, & Díaz, 2023).

Ahora bien, la persona con capacidad de cuidado debe tener como rasgos de personalidad sensibilidad, empatía, alta autoestima, capacidad para resolver problemas, equilibrio emocional, independencia y flexibilidad. En lo que respecta a los rasgos de personalidad de cuidado se requiere que la persona tenga capacidad de cuidado responsable y afectivo, sensibilidad hacia los demás y baja agresividad (Bermejo, Estévez, García, García-Rubio, Lapastora, Letamendía & Velázquez, 2008). El proceso de cuidado abarca, además actividades, acciones y comportamientos que favorecen no solo el estar con, sino también el ser con. Es decir, se caracterizan como cuidado en el momento en que los comportamientos de cuidar son mostrados, tales como: respeto, consideración, gentileza, atención, cariño, solidaridad, interés, compasión, entre otros (Duarte-Rico, García-Ramírez, Rodríguez-Cruz & Bermúdez-Jaimes, 2016). El cuidado es una serie de prácticas que se realizan para satisfacer las necesidades de carácter físico o emocional de otras

personas (Waldow & Borges, 2008). El cuidador debe contar con una amplia capacidad de empatía, confianza y diálogo constante. Esto implica también que las personas que cuidan realizan juicios y toman decisiones (prácticas y morales) en las que se enfatiza el contexto como situación de los agentes, y en las que predomina la noción de Otro (Smith Etxeberria & Eceiza, 2021).

Justificación

Como se puede observar, la toma de decisiones con respecto al a pérdida de patria potestad es delicada y requiere de un profundo estudio del caso. Barbosa González, Martínez, Piña & Segura (2018), identificaron en un estudio jueces de familia manifiestan un déficit en el trabajo interdisciplinario y la falta de mayor capacitación en aspectos de salud mental que posibiliten el uso de informes psicológicos. Se logró identificar un patrón que conduce a la decisión de pérdida del poder de custodia por abandono (causal más común): (1) Búsqueda de asesoría legal. (2) Promover la notoriedad de la distancia física y emocional entre el acusado y el niño, niña o adolescente. (3) Establecer el reclamo. (4) Acumular evidencia probatoria sobre la causalidad. (5) Obtener testigos.

Estrada Vásquez, (2022) realiza un estudio que tuvo como propósito orientar la buena praxis y evitar sanciones éticas en el ejercicio profesional del psicólogo forense, profundizando en los requisitos fundamentales que se deberían tener en cuenta en la elaboración de informes psicológicos forenses en el ámbito de la familia en casos de custodia y patria potestad. El estudio logró identificar las implicaciones éticas de la actuación del perito psicólogo, las limitaciones, el alcance de su práctica y las herramientas de evaluación. Sin embargo, se resalta el precedente de seguir mejorando en el tema de las herramientas psicológicas para la evaluación de las personas. Así mismo, Jara Vázquez, (2022) realizó un estudio que tuvo como objetivo el análisis de los criterios en el derecho de visita para el mejor interés del niño, niña y adolescente. La metodología en la investigación fue de enfoque cualitativo, descriptivo, aplicando la técnica de análisis documental. Los resultados enfatizaron el principio del interés superior del niño, niña y adolescente, es el criterio fundamental a considerar, así como la evaluación psicológica, que garantice el ambiente adecuado para el desarrollo del menor en los procesos de otorgamiento del derecho de visita o de la suspensión de la misma.

Metodología.

Se realizó un estudio de caso de tipo cualitativo, descriptivo y transversal, se aplicó a una persona adulta de 32 años, la batería de pruebas y entrevista para recabar la información y los datos que fueron procesados. Para la recolección de los datos, se proporcionó información acerca del propósito de la evaluación y las consideraciones éticas en el manejo de la información, la libertad y el respeto de su voluntad de participar o no y posteriormente se obtuvo la firma de autorización mediante el formato de consentimiento informado.

Objetivo

Realizar un psicodiagnóstico clínico para obtener el perfil psicológico del caso (Sergio) y determinar la pertinencia para el cuidado de sus menores hijos.

Contextualización

Se utilizaron seudónimos de él y la participante en la investigación para fines de confidencialidad en la Tabla 1 se observan las fichas de identificación.

Tabla 1.

Ficha de identificación.

Nombre: Sergio (seudónimo)	Nombre: Luna (seudónimo)
Edad: 32 años	Edad: 30 años
Escolaridad: Secundaria	Escolaridad: Licenciatura
Ocupación: Empleado	Ocupación: Comerciante
Estado civil: Divorciado	Estado civil: Casada

Datos de historia clínica.

La relación entre el evaluado (Sergio) y su ex esposa (Luna) inicia poco antes del primer embarazo. Ambos comentan que su relación era inestable con pleitos, discusiones constantes e incluso separaciones. Sergio consumía alcohol y otras sustancias principalmente los fines de semana, en los que iniciaba a tomar alrededor del jueves o viernes y finalizaba los domingos. Esta conducta previa al embarazo, no molestaba a Luna, quien se unía en ocasiones a esas “fiestas” pero después de enterarse que estaba embarazada, su vida cambió y la relación de pareja también.

Luna la madre de los hijos de Sergio, comenta en la entrevista que desde el inicio de la relación y antes de quedar embarazada de su primer hijo, Sergio era alcohólico y que una vez que agarraba el trago podía perderse por dos o tres días. “él una vez que tomaba hasta que terminaba...su trago o su fiesta podía ser un día, podía ser una noche, podían ser dos días o sea había veces en que yo un jueves ya no lo veía en la tarde, hasta un sábado o un domingo en la mañana y... pues así o sea tuvimos una relación muy codependiente, muy tormentosa, muy difícil” (SIC). Cuando ella se entera de estar embarazada, recurre a su papá y él es quien se hace responsable de la atención médica y manutención. Desde el inicio, Sergio no se involucró con su primogénito y en sus conductas se observaba ausencia y omisión de cuidados hacia la madre que estaba embarazada y después hacia el hijo recién nacido.

En una ocasión, cuando el primer hijo tenía 15 días de haber nacido, se lo encargan a Sergio y cuando la mamá regresa observa que el niño está morado, con signos de vómito “oigo como el llanto ahogado del bebé, entonces corro a mi habitación y él estaba literal en la hamaca getoncísimo (dormido) no estaba ni siquiera despierto cargándolo y el bebé estaba como ahogándose con el vómito, moratadito ya de los labios, ya pues lo agarre y obviamente

empecé a vociferar, mi mamá me llevo al otro cuarto al del bebé me sugirió que lo calmara, yo trataba de pegarlo al pecho, le hable a la pediatra, la pediatra me dijo tráemelo automáticamente ahora ya, te veo en urgencias, mi mamá me acompaño, vio al bebé y me dijo que en efecto se estaba bronquio aspirando pero que estaba fuera de peligro” (sic).

La relación entre Sergio y Luna era distante y conflictiva. Esto ocasionaba, que Sergio estuviera menos tiempo en el hogar, entre trabajo y escapadas los fines de semana dedicados a la ingesta de alcohol. Explica que él tenía envidia de la atención que le prestaban a su hijo recién nacido “Yo tenía mucha envidia de mi hijo porque, como que nació mi hijo y como que me quito esa parte” (sic). Por su parte Luna comenta que el abandono y la omisión descuidados de Sergio para con sus hijos estuvo siempre desde los embarazos y que si ella lograba algo de participación de él en los cuidados de sus hijos era a través de ella o por exigencia y obligación “yo tenía que o sea solicitarle ayuda, exigirla o imponerla pero no o sea realmente él no podía tener ese tiempo de convivencia porque no estaba...de repente nos peleábamos y se iba se ausentaba dos, tres días...esa línea de papá e hijo e hijos, si era a través de mí, estoy contigo y tengo a mis hijos, pero me peleo contigo y pues bye” (sic).

Entre el alcoholismo y los conflictos en la relación de pareja, deciden separarse y que al inicio de esta separación Sergio tenía convivencia con su primer hijo, ella estaba embarazada de la segunda hija. Sin embargo, esas convivencias consistían en pasar a buscar a su hijo y llevarlo con la abuela paterna debido a que Sergio se iba a tomar con los amigos. Cuando Luna se percata de que él no es quien está al cuidado del hijo decide restringir las convivencias y las establece en su domicilio. La respuesta de Sergio ante este hecho y después de que naciera su segunda hija fue cambiar de residencia a otro estado. Al poco tiempo, de vivir en otro estado, se entera de que Luna tiene una relación de pareja con otra persona “para mí fue un golpe bajo, no tenía ganas de nada, así como que me sentía muerto, triste, débil de todo...me sentía tan mal, tan mal en la vida...” (sic.).

La familia extensa Sergio actualmente conformada por su madre y dos hermanos; el padre falleció de una congestión alcohólica a la edad de 52 años. Sus padres se separan cuando él entraba a la adolescencia, antes de este evento hubo cambios en el estatus económico de la familia, cambios de residencia y un trabajo del padre que le hacía viajar y ausentarse de lunes a viernes. En lo académico comentó que abandona la escuela después de terminar la secundaria y se dedica a trabajar, pero cada empleo o trabajo que emprendía terminaba por quebrar o porque él lo abandonará. En lo que respecta a la salud, inició el consumo de alcohol alrededor de los 15 años y el consumo de drogas desde los 20 años. Reconoce que su consumo de sustancia era motivo de peleas con su pareja.

Manifiesta que inicia una relación con Luna, la cual fue desde el inicio muy complicada, al quedar ella embarazada, él no se sentía con la capacidad para afrontar ese evento; sin embargo, lo intento. A los seis meses del nacimiento de su primer hijo, ella vuelve a quedar embarazada y Sergio se va a trabajar en otro estado y se da por finalizada la relación. No volvió a ver a sus

hijos, ni los busco. Cuatro años después, le llega una demanda por pérdida de patria potestad.

Procedimiento

Se llevaron a cabo cuatro sesiones en el consultorio con Sergio para aplicarle las técnicas e instrumentos psicológicos. El cual tiene las características de proporcionar privacidad y tranquilidad, sin interrupciones o distracciones externas y ofrece un ambiente que promueve la confianza necesaria para trabajar. El estudio fue realizado en un total de cinco horas con Sergio. Después de la firma del consentimiento informado, de forma voluntaria, se procedió a la aplicación de los instrumentos de evaluación psicológica.

Técnicas e Instrumentos

MMPI-2, el Inventario Multifásico de la Personalidad de Minesota, es una prueba de alto espectro diseñada para evaluar un número importante de tipos de personalidad. En el campo de la práctica psicométrica y de evaluación de la personalidad, esta prueba ha sido sin duda el inventario de personalidad más utilizado tanto en México como en otros países (Butcher, Graham, Ben-Porath, Tellegen, Dahlstrom & Kaemmer, 1989; en Lucio Gómez, 1995).

CUIDA, Cuestionario para la Evaluación de Adoptantes, Cuidadores, Tutores y Mediadores, aporta información sobre la capacidad para proporcionar atención y cuidado adecuados a una persona en situación de dependencia como son hijo biológico, adoptado o en custodia (Bermejo, Estévez y et al., 2008).

Test del Dibujo de la Familia, es una prueba proyectiva que posibilita la libre expresión de los sentimientos de las personas hacia sus familiares, además, la situación en la que se colocan ellos mismos con su medio doméstico (Lluís-Font, 1978); (Pérez Morandeira, 2023).

También, se realizó la técnica de la entrevista permite la obtención de datos o información del sujeto de estudio mediante la interacción oral con el investigador. Las entrevistas semiestructuradas, de mayor flexibilidad pues empiezan con una pregunta que se puede adaptar a las respuestas de los entrevistados. Otra técnica utilizada fue la de observación clínica, misma que consiste y se utiliza para evaluar con un cuidado minucioso, las características particulares del sujeto que hace que se diferencie de otros. En esta técnica son tomados en cuenta elementos biológicos, conductuales o emocionales. A través de esta técnica se puede tener una perspectiva acerca de las circunstancias particulares del individuo (Díaz, 2011).

Resultados del diagnóstico

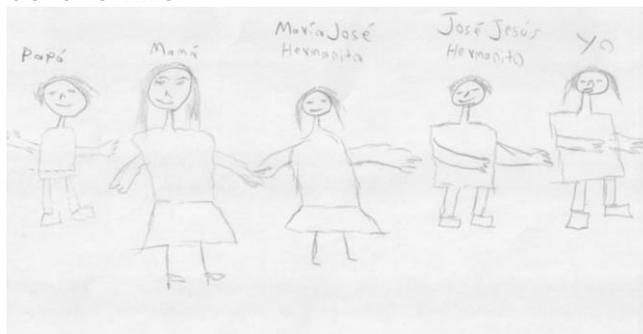
En las escalas de validez del MMPI-2 Sergio obtuvo puntuaciones para considerar su protocolo como válido. El resultado del Perfil de Escalas Básicas de la prueba sugiere que es inseguro, preocupado y ansioso. Conforme consigo mismo, manifiesta poco o ningún interés especial acerca del cuerpo o

de la salud. Tiene poca tolerancia, problemas con la autoridad, de pareja y en el trabajo por actitudes machistas e imprudentes. Reacciones superficiales, ausencia de culpa o remordimiento. Con problemas de adicciones. El resultado de Escalas Suplementarias de la prueba sugiere que **Sergio** tiende a manifestar inhibición, malestares físicos y sentimientos de incapacidad para manejar la presión de su ambiente, además un pobre concepto de sí mismo y dificultades para adaptarse ante situaciones problemáticas.

Sus puntuaciones en la escala de alcoholismo de MacAndrew-revisada, sugiere que abusa, en cierto modo de sustancias. Es sumiso, poco enérgico y fácilmente se deja sugestionar por otros individuos, además carece de confianza en sí mismo y siente que maneja sus problemas inadecuadamente. No puede verse así mismo, ni por otras personas, como dispuesto a aceptar las consecuencias de su propio comportamiento. Carece de responsabilidad, tiene faltas de integridad y un pobre sentido de responsabilidad para con el grupo.

Por su parte, en los resultados que obtuvo al contestar el Cuestionario para la Evaluación de Adoptantes, Cuidadores, Tutores y Mediadores (CUIDA) Sergio establece vínculos de apego inseguro y de tipo evitativo con dificultades para reconocer, comprender y aceptar las actitudes y sentimientos de los otros. Se altera fácilmente ante los problemas cotidianos. Tiende a ser poco asertivo, escasamente afectivo y poco receptivo hacia los puntos de vista de los demás. En los resultados Sergio obtuvo puntuaciones bajas en las escalas de Capacidad de resolver problemas (Rp=3), Empatía (Em=3), Equilibrio emocional (Ee=2), Independencia (In=1), Flexibilidad (Fl=2), Reflexibilidad (Rf=1), Capacidad de resolución del duelo (DI=3), Cuidado responsable (Cre=1) y Cuidado afectivo (Caf=3). También se observa puntuación elevada en Agresividad (Agr=7).

Figura 1.- Dibujo de la familia



Los resultados observados en la figura 1 y tabla 2, indican que en el plano gráfico de esta prueba Sergio considera que su familia está formada por su Papá (Q.E.P.D), Mamá y hermanos. Resalta la omisión que cometió, al no dibujar a sus hijos. Esta omisión indica que Sergio tiene conflictos y niega su posición parental, a su vez desvaloriza a sus hijos al omitirlos de su núcleo familiar.

No se considera una persona con hijos, sigue percibiéndose como un hijo más de la familia de origen, delegando la posición y funciones parentales a su madre. Tiene un duelo no resuelto por la pérdida de su padre.

Tabla 2.*Indicadores del dibujo de la familia.*

Indicador	Sujeto del Dibujo	Interpretación
Plano gráfico Trazo débil	Papá (+), mamá, hermanos y él.	Indica timidez, inhibición de los instintos, incapacidad para afirmarse o sentimientos de fracaso.
Plano estructural	Todos los personajes Tipo racional: Dibuja de manera estereotipada y rítmica, de escaso movimiento y personajes aislados. Los trazos que predominan son líneas rectas y ángulos.	Persona inhibida y guiada por las reglas.
Plano del contenido o interpretación clínica		
Omisiones	No dibuja a sus hijos.	Desvalorización hacia sus hijos, al no considerarlos su familia. Desvalorización como padre, ya que se dibuja en la posición de hijo y omite su rol de papá.
Jerarquía familiar Primera persona	El padre (+) de Sergio, de segundo a la madre.	Es la persona más importante de su sistema familiar. Duelo del padre no resuelto. Conflicto de jerarquía familiar y rivalidades entre los hermanos.

Discusión y conclusiones.

Después de revisar los resultados y la literatura relacionada con la estructura de la personalidad, rasgos para el cuidado, la compulsión de la repetición, se llega a la conclusión de que el evaluado tiene un perfil de personalidad con rasgos que lo limitan en sus funciones adaptativas. Sus puntuaciones en la escala de alcoholismo de MacAndrew-revisada, sugiere que abusa de sustancias y reconoce estas conductas en la entrevista.

En lo que respecta a la capacidad para ejercer cuidados responsables y afectivos, se determinó que es una persona no apta para ejercer el cuidado de sus hijos. Cuando una persona ejerce funciones parentales y tiene bajo su responsabilidad el desarrollo emocional de una menor entre 3 y 6 años, es necesario contar con puntuaciones promedio en la capacidad de establecer vínculos, la capacidad para resolver problemas, la empatía y el equilibrio emocional (Manual CUIDA, pág. 81). Por el contrario, Sergio establece vínculos de apego inseguro y de tipo evitativo con dificultades para reconocer, comprender y aceptar las actitudes y sentimientos de los otros. Se altera fácilmente ante los problemas cotidianos. Tiende a ser poco asertivo, escasamente afectivo y poco receptivo hacia los puntos de vista de los demás (Manual CUIDA, pág.66-79).

Los riesgos en la convivencia que se observan por el perfil de personalidad que presenta **Sergio** son los siguientes:

- a) Abandono de la relación con los menores al presentarse alguna dificultad o cambio en la relación interpersonal.

- b) Ser negligente para atender las necesidades y demandas afectivas, orrela, educativas, recreativas y culturales de los menores.
- c) Falta de empatía, seguridad, adaptación y control de impulsos que asegure la integridad física y psicológica de los niños.
- d) Negligencia en proporcionar cuidados por no asumir y cumplir con sus funciones parentales.
- e) Incumplimiento (abandono) de las obligaciones, reglas o normas de convivencia.

El perfil de personalidad y cuidado de Sergio demostró un riesgo y amenaza elevada para el incumplimiento total de las obligaciones, mismo que ya ha sucedido en la historia de Sergio y que se evidencia en la evaluación psicológica. La repetición del abandono de los hijos es elevada, el perfil de personalidad y de cuidado es vinculado con el abandono documentado por 4 años consecutivos al no manifestar Sergio la aportación de la manutención de los hijos hecho que quedo sustentado en el proceso legal, así como, las conductas ausentes y de omisión respecto al intentar contactar a la madre de sus hijos o a sus hijos a través de algún medio. La reaparición de Sergio es motivada por la notificación de la demanda de pérdida de patria potestad que interpuso su expareja Luna.

Aunque no se evaluaron a los menores, Luna la madre de los niños refiere que ellos no recuerdan, ni reconocen a Sergio como su padre, como quedo documentado en la escucha de los hijos. Ambos reconocieron que quien tiene el papel del papá es el actual esposo de Luna. La recomendación preventiva es proteger la niñez, de la compulsión a la repetición que tiene Sergio con respecto al abandono.

Referencias

- Barbosa González, A., Martínez, R. E., Piña, M. A., & Segura, C. A. (2018). Riesgos psicosociales considerados por jueces de familia en decisiones sobre pérdida de patria potestad: Estudio exploratorio. *Interdisciplinaria*, 35(1), 189-204. Recuperado en 20 de febrero de 2024, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272018000100010&lng=es&tlng=.
- Bermejo, F. A., Estévez, I., García, M. I., García-Rubio, M., Lapastora, M., Letamendía, P. & Velázquez, F. (2008). Cuestionario para la evaluación de adoptantes, cuidadores, tutores, y mediadores. Recuperado de <http://web.Teaediciones.Com/cuida-cuestionario-para-la-evaluacion-deadoptantes-cuidadores-tutores-y-mediadores.aspx>.
- Butcher, J; Graham, J.; Ben-Porath, R.; Tellegen, A.; Dahlstrom, W. y Kaemmer, B. (1989). *MMPI-2, Inventario Multifásico de la Personalidad de Minesota*. En Lucio Gomez. (1995). Mexico: Manual Moderno.
- MMPI-2, Inventario Multifásico de la Personalidad de Minesota. Mexico: Manual Moderno.
- Casierra, N. A. (2020). Ausencia Parental y su influencia en el ajuste social en

- niños de 5 a 10 años de la ciudad de Babahoyo [Proyecto de Grado , Universidad Tecnica de Babahoyo]. Babahoyo-Ecuador. Obtenido de <http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/8185/P-UTB-FCJSE-PSCLIN-000254.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz, L. (2011) La observación. Textos de apoyo Didáctico. UNAM.
- Duarte-Rico, L., García-Ramírez, N., Rodríguez-Cruz, E. & Bermúdez-Jaimes, M. (2016). Las prácticas de crianza y su relación con el Vínculo Afectivo. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 9 (2), 113-124.
- Estrada Vásquez, M. (2022). La Evaluación Psicológica Forense en el Contexto de Familia: Custodia y Patria Potestad. *MLS Psychology Research* 5(1)<https://doi.org/https://doi.org/10.33000/mlspr.v5i1.801>
- Jara Vazquez, M.A. (2022). Criterios para otorgar el derecho de visita y el interés superior del niño, niña y adolescente en el Perú, 2022. Universidad Cesar Vallejo. En https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/105594/Jara_VMA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jaramillo, J. y Maldonado, J. «Régimen Jurídico Del Acogimiento Familiar En El Ecuador: Avances y Lagunas» *Ius Humani. Law Journal* 8, (2019): 43–60. <https://doi.org/10.31207/ih.v8i0.203>
- Mendoza Sierra., N. E., Franco Chóez, X. E., Verdesoto Galeas, J. del R., & Pazmiño Ramirez, P. F. (2022). La Ausencia Paterna Y El Estado Emocional Depresivo En Los Hijos. *Estudios De Casos Y Propuesta. Journal of Science and Research*, 7(CININGEC II), 1140–1162. Recuperado a partir de <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/2775>.
- Lluís-Font, J.M. (1978). Test de la familia. Costa Vella.
- Noriega, L (2021) .«El régimen jurídico de la privación de la patria potestad». Editorial Advanzi. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=aCpdEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=El+plazo+razonable#v=onepage&q&f=false>
- Pérez Morandeira, A. (2023). Análisis del autoconcepto infanto-juvenil a través del dibujo de la familia . *Familia. Revista De Ciencia Y Orientación Familiar*, (61), 153–167. Recuperado a partir de <https://revistas.upsa.es/index.php/familia/article/view/854>
- Smith Etxeberria, K., y Eceiza, A. (2021). Parental divorce, interparental conflict, and parent-child relationships in spanish young adults. *Annals of psychology*, 9. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/101241>
- Ubeda Bonet, I. (2009). Calidad de vida de los cuidadores familiares: evaluación mediante un cuestionario. Universitat de Barcelona.
- Vélez Álava, M.A. & Diaz, M.E. (2023). El plazo razonable en la privación de la patria potestad. *Domino De Las Ciencias*, 9(2), 975–998. Recuperado en <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3324>
- Waldow, V. R., & Borges, R. F. (2008). El proceso de cuidar según la perspectiva de la vulnerabilidad. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 16, 765-771.

LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN MUSICAL. ¿QUE SABEN LOS ESTUDIANTES DE MÚSICA DE ESTA OPCIÓN PROFESIONAL?

BACHELOR'S DEGREES IN MUSIC EDUCATION. WHAT DO MUSIC STUDENTS KNOW ABOUT THIS CAREER OPTION?

Raúl W. Capistrán Gracia

1.- Doctor en Artes Musicales; Universidad Autónoma de Aguascalientes; raul.capistran@edu.uaa.mx

Recibido: 18 de septiembre de 2024

Aceptado: 06 de marzo de 2025

Resumen

Las licenciaturas en educación musical en México tienen una matrícula preocupantemente baja, a pesar de que quizá son los programas de música más pertinentes para atender las necesidades sociales y satisfacer el mercado laboral. Con el propósito de dilucidar las causas, el autor realizó un estudio de corte mixto en el que participaron los estudiantes de nuevo ingreso a las carreras de ejecución de un instrumento musical del Conservatorio Nacional de Música (CNM) durante el ciclo escolar 2023-2024. El estudio tuvo los siguientes objetivos: 1) Identificar las motivaciones y expectativas profesionales que impulsaron a los estudiantes a elegir una carrera especializada en ejecución; 2) Establecer su nivel de conocimiento del programa académico seleccionado; 3) Determinar su nivel de conocimiento de los demás programas académicos, en específico, la Licenciatura en Educación musical; 4) Conocer el nivel de reflexión que ejercieron en torno a las decisiones profesionales. Los resultados indican que existen debilidades importantes en el ámbito de la elección de carreras musicales por parte de los aspirantes a ingresar al CNM, entre las que destaca la falta de conocimiento de los planes de estudio de las carreras en música, así como un nivel de reflexión mediocre en torno a su proceso de elección. Se espera que los resultados representen un llamado de atención a las autoridades de las instituciones educativo-musicales a nivel superior sobre esta importante área de oportunidad.

Palabras clave: Educación musical; Elección de carrera; Motivaciones; Expectativas; Mercado laboral.

Abstract

Music education degrees in Mexico have a worryingly low enrollment, despite the fact that they are perhaps the most relevant music programs to meet the social needs and satisfy the labor market. In order to elucidate the causes, the author conducted a mixed study in which new students of the National Conservatory of Music (CNM) during the 2023-2024 school year participated. The study had the following objectives: 1) To identify the professional motivations and expectations that drove students to choose a career specialized in performance; 2) To establish their level of knowledge of the selected

academic program; 3) To determine their level of knowledge of the other academic programs, specifically, the Bachelor's Degree in Music Education; 4) To know the level of reflection they exercised around such an important professional decision. The results indicate there are important concerns in the field of the election of music careers by applicants to enter the CNM. Among them, stands out the lack of knowledge of the degree plan of music careers, as well as a mediocre level of reflection around their election process. The author hopes the results represent a wake-up call to the authorities of tertiary music education institutions concerning this important area of opportunity.

Keywords: Music education; Career choice; Motivations; Expectations; Labor market.

Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998) a través de su Declaración Mundial sobre la Educación Superior, establece que los planes de estudio de cualquier carrera profesional deben ser pertinentes, es decir, deben ser generados con el propósito de satisfacer las necesidades de la sociedad. En ese mismo sentido, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) define la pertinencia como la correspondencia que debe existir entre los objetivos de un plan de estudios (a partir de aquí se le llamará PE), las necesidades y problemáticas sociales que deben satisfacer, y el mercado laboral que buscan atender. Esta fundamentación tiene un rol protagónico, pues orienta y da sentido a una carrera. Con justa razón, Pansza (2005, p. 16) asevera: “En caso de no existir una fundamentación del plan de estudios, se corre el riesgo de perder la orientación general de la acción educativa por la poca claridad del proyecto académico de la institución”.

Siguiendo la irrefutable lógica de los referentes antes mencionados, se esperaría que los planes de estudio de las carreras que son ofrecidas por las instituciones de educación superior se diseñaran a partir de esas máximas y, por consiguiente, que hubiera una demanda razonable por parte del estudiantado. Sin embargo, no siempre es así. Este es el caso de las licenciaturas que se enfocan en la formación del profesorado de música a nivel básico en México. A pesar de que la docencia se ha constituido en una de las fuentes de empleo más socorridas por los profesionales de la música (Machillot, 2018; Guadarrama, 2013; 2014) y de que la educación musical ha alcanzado el estatus de derecho constitucional (CEPEUM, 2019), la matrícula es preocupantemente baja.

De acuerdo con un estudio realizado por Capistrán-Gracia (2024), en el ciclo escolar 2022-2023 la matrícula total de los 14 programas de educación musical enlistados en el Anuario 2023 (ANUIES, 2023) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, no superaba los 640 estudiantes. Si se toma en consideración que en México hay aproximadamente 38.5 millones de niños y jóvenes en edad escolar (INEGI, 2021) resulta evidente que existe un déficit de educadores musicales en todos los ámbitos y niveles (Capistrán-Gracia, 2024; González-Moreno, 2015).

Existen varias hipótesis que podrían explicar el escaso interés hacia esta carrera. Para empezar, existe el prejuicio de que los educadores musicales

deciden dedicarse a esta disciplina debido a que no tuvieron el talento suficiente para hacerlo en el ámbito de la interpretación, lo que podría influir en la disposición para dedicarse a ella (De la Rosa, 2013; Capistrán-Gracia, 2019). Desde una perspectiva parecida, Roberts (2004) considera que el mundo de los estudiantes de música constituye un grupo social cerrado, en el que existe un sistema de estatus en el cual el ejecutante tiene un nivel jerárquico superior al del educador musical, lo que hace que muchos no se sientan atraídos por esta carrera. Si a las dos hipótesis anteriores se añade el hecho de que en algunas instituciones aún se remite a las licenciaturas en educación musical a los aspirantes que no parecen tener el suficiente “talento” para ser ejecutantes, se tiene entonces un factor de bastante peso.

Desde una perspectiva diferente, Capistrán-Gracia (2024) considera una hipótesis más. Y es que, la gran mayoría de los estudiantes comienzan sus estudios musicales a una edad muy temprana y con la idea de aprender a tocar un instrumento. Así, cuando años después llega el momento de elegir una carrera profesional, la identidad que desarrollaron como intérpretes durante el tiempo de formación suele impulsarlos a elegir una licenciatura en ejecución musical. Entonces, se crea una situación bastante paradójica: los estudiantes parecen construir sus carreras musicales más sobre la base de la identidad que han desarrollado y de sus aspiraciones y sueños artísticos, que a partir de una realidad laboral que es ineludible (Vilar, 2008).

Una última hipótesis estaría representada por el desconocimiento de las licenciaturas en educación musical como opción profesional, pues, como explica Capistrán-Gracia (2024), la difusión de las carreras musicales suele limitarse a la información que se presenta a través de las páginas web de las instituciones que las ofrecen, en la convocatoria de ingreso o, en el mejor de los casos, en páginas de *Facebook*. Y es que, aunque eventualmente se promueve su difusión a través de muestras profesiográficas, casi nunca se visitan los bachilleratos o las escuelas preparatorias para ofrecer charlas a los estudiantes a través de las cuales puedan conocer las posibilidades artísticas y laborales que esta carrera conlleva.

Una vez que son admitidos en programas de ejecución, habrá una preocupación dominante en los estudiantes: la de aprender el repertorio correspondiente a cada grado y llegar a interpretarlo de la mejor manera posible. En consecuencia, las materias teóricas y humanísticas pasarán a un segundo nivel de importancia e incluso, llegarán a considerarse como un obstáculo para practicar las obras (Carbajal Vaca, 2017). Como resultado, los estudiantes desarrollarán todavía más su identidad de intérpretes (Scheib, 2007), formarán parte de una sinergia en la que la ejecución musical se constituirá como centro de atención, y, por lo general, será poco lo que se interesen en otras carreras, incluida la educación musical.

Así, la matrícula de esta licenciatura continuará siendo baja, sin importar la demanda laboral y el déficit que exista de este tipo de profesionales de la música, pues, como explica Guadarrama (2013; 2014), Navarro (2013) y Capistrán-Gracia (2021^a), muchas vacantes de educador musical son ocupadas por egresados de los programas especializados en la ejecución de un

instrumento, quienes, desafortunadamente, suelen carecer de formación en pedagogía musical.

Por dar un ejemplo, en el proceso de admisión al ciclo escolar 2023-2024 del Conservatorio Nacional de Música (CNM) de México, fueron admitidos 106 estudiantes a carreras especializadas en la ejecución de un instrumento, mientras que únicamente 7 fueron aceptados en la Licenciatura en Educación Musical (CNM, 2023). En el ciclo escolar 2024-2025 hubo un incremento significativo en la matrícula de nuevo ingreso y se aceptaron 145 estudiantes en las carreras de ejecución, sin embargo, el ingreso a la carrera de interés se mantuvo igual: 7 estudiantes. En la actualidad, la matrícula general de esta licenciatura no supera los 33 estudiantes (CNM, 2024) mientras que se cuenta con alrededor de 1000 estudiantes en las carreras de ejecución.

Con el propósito de dilucidar algunas de las causas que podrían estar ocasionando el poco interés hacia esta carrera, el autor de este artículo llevó a cabo un estudio de corte mixto en el que participaron los estudiantes de nuevo ingreso que fueron admitidos en carreras de ejecución ofrecidas por el Conservatorio Nacional de Música durante el ciclo escolar 2023-2024, con el propósito de alcanzar los siguientes 4 objetivos.

Objetivos

1. Identificar las motivaciones y expectativas profesionales que impulsaron a los estudiantes de nuevo ingreso para elegir una carrera especializada en la ejecución de un instrumento musical.
2. Establecer su nivel de conocimiento del programa académico que seleccionaron.
3. Determinar su nivel de conocimiento de los demás programas académicos que ofrece el CNM, en específico, la Licenciatura en Educación musical.
4. Conocer el nivel de reflexión que ejercieron en torno a las decisiones profesionales.

Los resultados del estudio permitieron alcanzar los objetivos establecidos. El investigador espera que la información contenida en este artículo represente un llamado de atención a las autoridades de las instituciones educativo-musicales a nivel superior sobre esta importante área de oportunidad. Adicionalmente, espera que sea de utilidad para que los estudiantes sean más conscientes acerca de las distintas posibilidades profesionales que ofrecen las carreras musicales, en específico, las licenciaturas en educación musical y que en un futuro haya más y mejores formadores musicales.

El presente artículo está organizado en los siguientes apartados: 1) Introducción; 2) Contextualización; 3) Metodología; 4) Procedimiento; 5) Resultados y discusión; y 6) Conclusiones.

Contextualización

Las carreras especializadas en ejecución que ofrece el Conservatorio Nacional de Música (CNM) de la Ciudad de México están organizadas en tres niveles académicos: Técnico Profesional; Profesional Asociado y Licenciatura. La duración de cada nivel depende del instrumento. Así, por ejemplo, la carrera de Licenciado en Piano involucra 5 años de Técnico Profesional, 2 de Profesional Asociado y 2 de Licenciatura. A diferencia de la gran mayoría de las instituciones de educación superior, el CNM tiene un convenio o acuerdo con la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública llamado *dispensa de grado*, mismo que permite que los estudiantes pueden iniciar los estudios de nivel de Técnico Profesional cuando se encuentran realizando sus estudios de secundaria. En otras palabras, de acuerdo con este convenio un niño de 12 años puede ingresar a esta institución educativo-musical e iniciar el nivel de Técnico Profesional, con la condición de que haya concluido su preparatoria antes de terminar el nivel de licenciatura (CNM, 2006).

Para propósito de este estudio se encuestaron únicamente aquellos estudiantes de nuevo ingreso a las carreras en ejecución de algún instrumento musical que ya habían concluido el bachillerato, que se encontraban cursándolo o que lo habían suspendido, dado que se espera que esta población tenga una mayor claridad y convicción acerca de sus expectativas profesionales en comparación de aquellos alumnos que aún se encuentran cursando la secundaria.

Metodología

Los datos fueron recolectados a través de una encuesta *ad hoc* elaborada por el propio investigador. Este instrumento constó de preguntas generales y 7 ítems que incluían escalas tipo Likert, respuestas dicotómicas, respuestas de opción múltiple, así como 1 pregunta abierta.

Cuatro profesores con nivel de doctorado y experiencia en el campo de la investigación en educación superior participaron en el proceso de validación por juicio de expertos propuesto por Escobar y Cuervo (2008). Cada juez calificó los reactivos en una escala de 1 a 4 en lo relativo a su suficiencia, claridad, coherencia y relevancia (1 = no cumple con los criterios; 2 = cumple con los criterios en un nivel bajo; 3 = cumple con los criterios en un nivel moderado; 4 = cumple con los criterios en un nivel alto). Los jueces también proporcionaron comentarios por escrito sobre las debilidades y fortalezas de cada ítem, lo que permitió mejorar la encuesta.

Para determinar el nivel de validez de contenido y de acuerdo entre los jueces, se utilizó el estadístico de Hernández Nieto. Como se muestra en la Tabla 1, los ítems recibieron coeficientes de validez superiores a $P = 0.80$ (categorizados como buenos) y superiores a $P = 0.90$ (categorizados como excelentes). Para determinar el nivel de confiabilidad se utilizó el estadístico Alfa de Cronbach el cual arrojó un coeficiente $\alpha = 0.91$.

Tabla 1*Nivel de validez de contenido y de acuerdo entre los jueces*

Ítem	P _{ei} Probabilidad de error	Coefficiente validez de contenido
Item 1	0.003906	0.9180
Item 2	0.003906	0.9180
Item 3	0.003906	0.9180
Item 4	0.003906	0.8711
Item 5	0.003906	0.8711
Item 6	0.003906	0.8867
Item 7	0.003906	0.9336
Coefficiente general		0.9023

Fuente: Tabla creada por el autor.

Procedimiento

Este estudio se desarrolló en septiembre de 2023. Después de someter el instrumento de recopilación de datos al procedimiento de validación por juicio de expertos, se llevó a cabo un pilotaje con 5 estudiantes de niveles superiores que voluntariamente aceptaron participar. Esta prueba permitió constatar que el instrumento funcionaba de manera satisfactoria, ayudó a identificar algunos pequeños problemas de sintaxis que fueron inmediatamente corregidos y que hicieron que los ítem fueran más claros y, finalmente, dio lugar para determinar el tiempo necesario para dar respuesta a los ítems. Posteriormente, se contactó a los maestros de Solfeo I que impartían clase a los estudiantes de interés, se les dio una breve explicación acerca del motivo de la encuesta, así como de sus características principales y se les pidió su colaboración para aplicarla, advirtiéndoles que únicamente tomaría alrededor de 15 minutos de su clase. Todos los docentes estuvieron de acuerdo. El autor imprimió un número suficiente de copias, mismas que fueron proporcionadas a los maestros para su aplicación. Los datos obtenidos fueron capturados y analizados con la ayuda del programa IBM SPSS 2.0.

Resultados y discusión

La muestra estadística fue por conveniencia. En el estudio participaron 41 (87%) de los 47 estudiantes que ingresaron al 1er año del nivel de Técnico Profesional y que cumplían con el ya mencionado requisito relativo al bachillerato o preparatoria. 18 (44%) de ellos se encontraban realizando sus estudios de preparatoria o bachillerato en ese momento; 19 (46%) ya habían concluido ese nivel académico, mientras que 4 (10%) lo habían iniciado pero en ese momento lo habían suspendido. Sus edades fluctuaron entre los 14 y los 22 años; 23 (56%) fueron mujeres y 18 (44%) fueron hombres. En la Tabla 2 se muestran las carreras musicales a las que ingresaron.

Tabla 2*Carreras seleccionadas por los estudiantes de nuevo ingreso*

Instrumento	Frecuencia	Porcentaje
Canto	18	43.9%
Clarinete	4	9.8%
Clavecín	1	2.4%
Corno Francés	1	2.4%
Flauta Transversa	1	2.4%
Guitarra	3	7.3%
Piano	5	12.2%
Saxofón	1	2.4%
Trombón	1	2.4%
Trompeta	5	12.2%
Violoncello	1	2.4%
Total	41	100%

Fuente. Elaboración propia.

El resto de la información derivada del estudio con su correspondiente discusión se presentará a continuación de acuerdo con cada uno de los objetivos de este estudio.

Conocimiento sobre el programa académico seleccionado

Decidir estudiar una carrera puede constituir un verdadero reto. Si bien, hay estudiantes que tienen una vocación clara y bien definida, muchos jóvenes pueden tener muchos intereses y no tener un idea clara de lo que quieren llegar a ser profesionalmente hablando (Candia, 2020). Por lo tanto, se espera que tomen con mucha seriedad esta decisión, que investiguen las ventajas y desventajas de cada carrera, su duración, las asignaturas que integran sus planes de estudio, el mercado laboral que habrá al momento de graduarse, el salario que podrían recibir, etc. (Alarcón, 2019; Alvarado Reséndiz et al., 2019; Navarro y Soler, 2014). En otras palabras, se espera que los estudiantes tomen una decisión informada. Por lo anterior, se incluyó el ítem “Antes de solicitar tu admisión al Conservatorio Nacional de Música ¿Consultaste el Plan de Estudios y la malla curricular de la carrera de tu elección?”. Desafortunadamente, las respuestas indican que más de la mitad de los participantes en el estudio (58%) no lo hizo, no sabía de su existencia o incluso, no sabía qué era un PE.

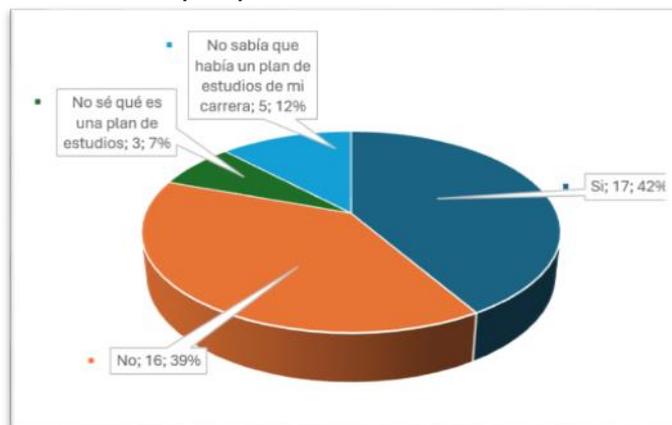
Conocimiento sobre los demás programas académicos que ofrece el CNM, en específico, la Licenciatura en Educación musical

Es igualmente vital que los aspirantes conozcan los planes de estudio de otras carreras similares, incluyendo la Licenciatura en Educación Musical, ya que pudiera darse el caso de que no hubiera cupo en la carrera de elección o que esas otras carreras ofrezcan mayores ventajas, como por ejemplo, que tengan una mayor demanda, así como más y mejores opciones laborales, etc. Incluso, cabe la posibilidad de que al revisar el PE de otras carreras, el estudiante descubra su potencial y se interese más por alguna de ellas

(Alarcón, 2019; Alvarado Reséndiz et al., 2019; Montero, 2000). Nuevamente, se trata de que los futuros profesionales de la música lleguen a tomar decisiones informadas a través de la cual lleguen a conciliar su vocación con la realidad del entorno. Sin embargo, los resultados indican que solo un 22% de los participantes se interesó en revisar los otros planes de estudio, mientras que los demás no sintieron interés, no sabían que había un PE de otras carreras, no sabían qué era un PE o simplemente no lo hicieron.

Figura 1

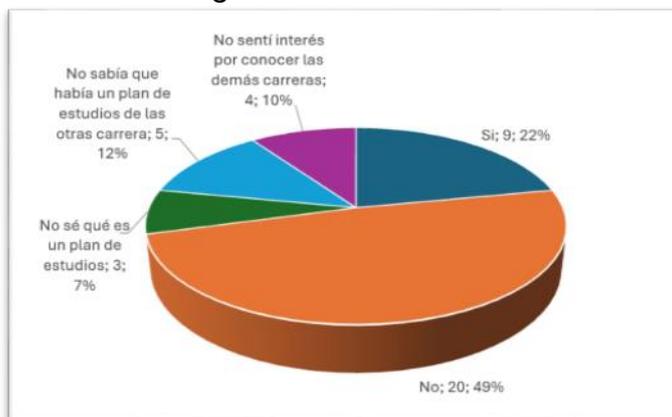
Conocimiento previo del PE por parte de los estudiantes de nuevo ingreso



Fuente. Elaboración propia.

Figura 2

Conocimiento previo de los planes de estudios de las demás carreras por parte de los estudiantes de nuevo ingreso



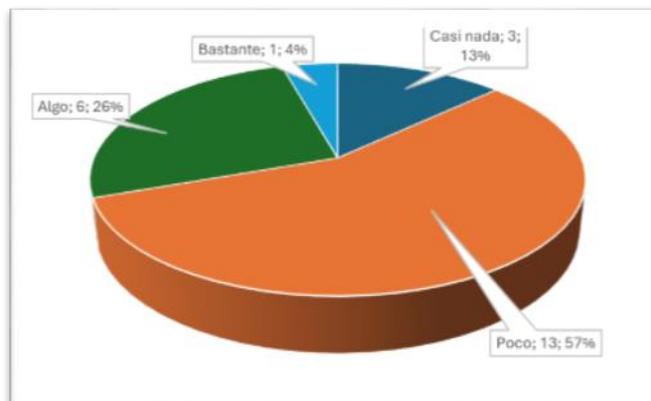
Fuente. Elaboración propia

En lo relativo a la Licenciatura en Educación Musical, los resultados del estudio revelaron que de los 41 participantes, 23 (56%) sabían que el CNM ofrecía esta carrera, sin embargo, su nivel de conocimiento es bastante preocupante, pues solo uno de los participantes aseveró saber “bastante” de

esta opción profesional, mientras que el resto (96%) afirmó saber “poco” (57%), “algo” (26%) y “nada” (13%) de ella.

Figura 3.

Nivel de conocimiento del PE de la Licenciatura en Educación Musical



Fuente. Elaboración propia.

Motivaciones

De acuerdo con Cano (2008) la motivación ejerce una influencia determinante en el desempeño académico, ya que impulsa el aprendizaje significativo, desarrolla intereses y valores que conducen a los dicentes a la reflexión y por consiguiente, a la autonomía. Por lo anterior, es crucial que la elección de una carrera esté también fundamentada en una motivación auténtica. Así, para identificar las motivaciones que impulsaron a los estudiantes a ingresar al nivel de Técnico Profesional en la ejecución de un instrumento musical, se incluyó el ítem de respuesta abierta “Explica brevemente por qué decidiste estudiar la carrera de técnico profesional que seleccionaste”. Después de familiarizarse con los datos resultantes, el autor procedió a identificar unidades de análisis a partir de las cuales estableció códigos, en torno a los cuales se constituyeron 6 temas (Ryan & Bernard, 2003). En la Tabla 2 se muestran estos temas acompañados de dos o más declaraciones representativas.

Tabla 3

Motivaciones que fundamentaron la decisión de los estudiantes para ingresar al nivel de Técnico Profesional

Tema	Número de declaraciones	Ejemplo de declaración
Tema 1. <i>Amor hacia la música</i>	28	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Me encanta la música”. ✓ “Porque en la secundaria empecé a tener contacto con la música, lo cual me hizo fascinarme y querer saber más sobre ella”. ✓ “Porque el violín me llamó la atención como suena la música de violín”.

Tema	Número de declaraciones	Ejemplo de declaración
Tema 2. <i>Superación personal</i>	21	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Porque quiero desarrollar el potencial de mi voz”. ✓ “Me gustaría aprender mucho más de lo que sé”.
Tema 3. <i>Aspiraciones profesionales</i>	13	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Mi sueño es ser pianista” ✓ “Porque es algo que me apasiona y a lo que me gustaría dedicarme”. ✓ “Porque me gustaría dedicarme a las percusiones”.
Tema 4. <i>La música como medio de comunicación</i>	6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Quiero ser capaz de expresar lo que siento sin necesidad de hablar, y transmitírselo a las personas”. ✓ “Creo que sería una forma de expresarme”.
Tema 5. <i>Influencia social/familiar</i>	6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Porque mi papá estudió aquí hace unos años y actualmente es maestro de música, entonces mi papá me inspiró para entrar al Conservatorio”. ✓ “Para tener habilidades que me ayuden a dar servicio a mi iglesia a través de la música”. ✓ “Mi mamá quería estudiarlo, así que yo lo intenté por ella”.
Tema 6. <i>Bienestar psicológico</i>	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Porque la música me ayuda a relajarme”. ✓ “El canto lo encuentro muy liberador y forma parte de mi vida”.

Fuente: Elaboración propia.

Desde la perspectiva del autor, el hecho de que el Tema 3, *Aspiraciones Profesionales*, ocupe el tercer lugar en el número de declaraciones, refleja que el futuro laboral no es la motivación más importante para los estudiantes de nuevo ingreso. Estos resultados parecen constatar los argumentos de Vilar (2008), en el sentido de que las aspiraciones personales y los ideales (hasta cierto punto, platónicos) y no el mercado laboral, son los motivantes que impulsan las decisiones de los estudiantes de música en lo que respecta a su formación profesional. Así, no es de sorprender que el Tema 1, *Amor hacia la música*, y el Tema 2, *Superación personal*, ocupen los primeros dos lugares. Por otro lado, los últimos tres temas refuerzan la apreciación anterior, pues poco o nada tienen que ver con una perspectiva laboral o una necesidad social a atender.

Sin embargo, como se muestra en la Tabla 4, los resultados obtenidos a través del ítem de respuesta múltiple *¿Qué expectativas tienes cuando concluyas tu carrera?*, proporcionan un panorama un poco menos preocupante, pues aparecen en primero y tercer lugar la opción de la docencia, muy de acuerdo con los resultados obtenidos por Machillot (2028), Guadarrama (2013;

2014) y Capistrán-Gracia (2021^a) en relación a la fuente de ingresos más socorrida por los músicos profesionales. A pesar de lo anterior, persiste, aunque en un segundo lugar, la expectativa de ser concertista, seguida de otras opciones en el mundo de la música académica como “ser integrante de un grupo de cámara”, “ser integrante de un coro profesional” y “ser atrilista en una orquesta o banda profesional”, alternativas laborales que, como han explicado Capistrán-Gracia (2021^a), Williams (2005) e Higuera (2015) no suelen ser las más acordes con la realidad social y laboral del siglo XXI.

El autor desea aclarar que no se trata de impedir que los futuros profesionales de la música persigan sus sueños, ni es la intención de este artículo el convencerlos de que no merece la pena desarrollar al máximo sus habilidades como intérpretes de música académica y se impliquen en la práctica musical, sea tocando como solistas, haciendo música de cámara o participando en la orquesta escolar. Sin embargo, es verdaderamente crucial que comprendan que existe una serie de necesidades sociales, así como un mercado laboral que les permitirá abrirse paso en la vida, mientras que las opciones de trabajo en el ámbito de la música académica parecen ir disminuyendo día con día (Capistrán-Gracia, 2021^a).

Tabla 4

Expectativas profesionales de los estudiantes al terminar la carrera

<i>Expectativa</i>	<i>Respuestas</i>		<i>Porcentaje de casos</i>
	<i>Número</i>	<i>Porcentaje</i>	
1. Ser profesor especializado en la enseñanza de mi instrumento a nivel superior	32	15.5%	78.0%
2. Ser concertista	30	14.5%	73.2%
3. Ser profesor de música en una escuela del sistema educativo básico, en una academia o en una casa de la cultura	24	11.6%	58.5%
4. Ser integrante de un grupo de cámara	21	10.1%	51.2%
5. Ser integrante de un coro profesional	21	10.1%	51.2%
6. Ser integrante de un grupo versátil para tocar en reuniones sociales	21	10.1%	51.2%
7. Ser atrilista en una orquesta o banda profesional	19	9.2%	46.3%
8. Ser integrante de un grupo musical religioso	8	3.9%	19.5%
9. Ser organista de una iglesia	4	1.9%	9.8%
10. Otro	1	0.5%	2.4%

Fuente. Elaboración propia.

Nivel de conciencia del proceso de reflexión en torno a las decisiones profesionales

Como se ha tratado de explicar a lo largo de este artículo, es crucial que los estudiantes estén conscientes de la decisión profesional que están tomando y que fundamenten la misma en la revisión de los planes de estudio y mallas curriculares de las carreras que le interesan. Del mismo modo, es vital que se apoyen en información que hayan encontrado acerca de la demanda laboral y de las necesidades sociales. Finalmente, muchas veces será necesario que

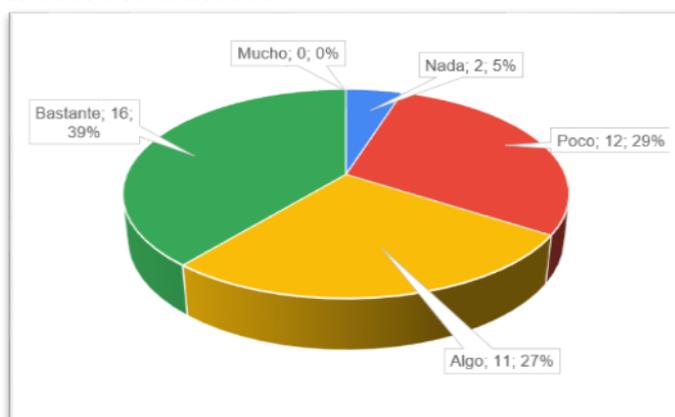
logren conciliar su vocación e identidad profesional con la realidad del entorno. Y es que, como explica Cano (2008, p. 13):

En el nivel medio superior, la carencia de motivaciones origina en el estudiante apatía hacia la reflexión de las implicaciones personales, laborales y sociales de una carrera profesional y, en consecuencia, la ausencia de motivos que le impulsen a involucrarse y concluir con éxito la carrera elegida.

Así, el último ítem fue: “¿Antes de contestar esta encuesta qué tanto habías reflexionado en las preguntas que aquí se te hacen?” Las respuestas sugieren un área de oportunidad importante, ya que la sumatoria de las categorías “nada”, “poco” y “algo” dan un total de 61%, mientras que únicamente un 39% de los participantes afirmó haber reflexionado “bastante” acerca de estas importantes temáticas y un 0% aseveró haberlo hecho “mucho”.

Figura 4

Nivel de reflexión sobre la temática



Fuente. Elaboración propia

Conclusiones

Los resultados de este estudio indican que existen áreas de oportunidad importantes en el ámbito de la elección de carreras musicales por parte de los aspirantes a ingresar al Conservatorio Nacional de Música. Algunos de ellos pueden y deben ser atendidos desde la educación media y media superior (Candia, 2020). Así, es importante que desde esos niveles académicos los estudiantes, con el apoyo de los departamentos de psicopedagogía o de orientación vocacional, sean conscientes de que algún día tendrán que tomar esta importante decisión y aprendan a reflexionar y a reconciliar su vocación, sus aspiraciones personales y su identidad profesional con la realidad del mercado laboral y las necesidades sociales (Alarcón, 2019).

Ahora bien, de acuerdo con Ponce de León y Lago (2009) los desafíos que la vida laboral depara a los nuevos profesionales de la música son tan importantes que, para que el proceso educativo sea exitoso, es crucial que aún en el nivel superior los estudiantes reciban asesoría de expertos en

psicopedagogía que los ayuden a crear conciencia sobre lo que pueden esperar, y que les proporcionen información fidedigna sobre las opciones laborales existentes y sobre la manera de acceder a ellas. Desgraciadamente, como explica Capistrán-Gracia (2021b), muchas veces los estudiantes ni siquiera saben de la existencia de los departamentos de psicopedagogía cuando las instituciones llegan a contar con ellos.

Por supuesto, también es tiempo de que las instituciones de educación musical a nivel superior se involucren en acciones de reclutamiento intensas, efectivas y personalizadas. Los estudiantes de las preparatorias y bachilleratos de México deben conocer la existencia de las distintas opciones de profesionalización en el ámbito de la música, deben ser orientados en cuanto a sus objetivos, deben estar informados acerca de las muchas posibilidades de formación musical que pueden tener dentro de la disciplina, y estar conscientes del mercado laboral que podrán satisfacer. De hecho, desde la perspectiva del autor de este artículo, es hora de detener la inercia administrativa e implementar un buen plan de marketing educativo con el fin de difundir los programas, proyectar las instituciones e impulsar la inscripción (Gómez y Granda, 2020; Ospina y Sanabria, 2010). En otras palabras, las autoridades institucionales deben dejar de pensar que las páginas *web* y las páginas de *Facebook* son suficientes para orientar a los estudiantes acerca de la oferta académica.

Al inicio de este artículo se abordó el tema de los prejuicios que suelen acompañar las carreras dirigidas a la formación de educadores musicales. Sin embargo, como es sabido, la información suele ser el mejor remedio para destruir prejuicios. Sirva este artículo como exhortación para que las autoridades de las instituciones educativo-musicales a nivel superior tomen cartas en el asunto y lleven a cabo campañas informativas no sólo de las licenciaturas en educación musical, sino también de las demás carreras musicales, hasta hacer desaparecer o por lo menos disminuir el número de situaciones como la que describe Icabache (2014):

No hay nada más desagradable que te miren en menos por lo que has decidido estudiar. Sí, hay gente que tiene hartos prejuicios cuando tú les dices: “estoy estudiando esto...”, y te enumeran las cosas por lo cual tu carrera no es tan genial o porque, según ellos, haces poco y nada por contribuir a la sociedad.

Finalmente, es verdaderamente vital que las autoridades de esas instituciones no olviden que cuando una carrera se crea, es para formar de manera integral a los profesionistas que atenderán las necesidades sociales y el mercado laboral del que tantas veces se ha hablado en este artículo. He aquí la verdadera misión de las instituciones educativas a nivel superior. Por supuesto, no se trata de obligar a los estudiantes a estudiar tal o cual carrera, pero definitivamente, es su obligación orientarlos e informarlos al respecto de una manera efectiva.

Referencias

- Alarcón, E. (2019). Elección de carrera: motivos, procesos e influencias y sus efectos en la experiencia estudiantil de jóvenes universitarios de alto rendimiento académico. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 30(77), 53-74.
<https://www.redalyc.org/journal/340/34065218004/html/>
- Alvarado Reséndiz, J. L., Martínez Hernández, Y., Castellanos López, L. Y., Sarabia Lugo, E., & Molina Ruiz, H. D. (2019). Toma de decisiones para elegir una carrera profesional. *TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*, 6(11), 49-56.
<https://doi.org/10.29057/estr.v6i11.3837>
- ANUIES. (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ANUIES. (2023). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclo Escolar 2022-2023*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Recuperado de <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Candia, F. (2020). Reflexiones sobre la vocación profesional para avanzar hacia la cobertura nacional de una educación permanente. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20).
<https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.629>
- Cano, M. A. (2008). Motivación y Elección de Carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 6-9.
<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a03.pdf>
- Capistrán-Gracia, R.W. (2021^a). La formación de los profesionales de la música del siglo XXI desde la perspectiva del profesorado de instrumento musical. Un enfoque internacional. *Epistemus – Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 9(1), 98-118.
<https://doi.org/10.24215/18530494e030>
- Capistrán-Gracia, R.W. (2019). *Educación Musical y Bienestar Psicológico. Resultados de Investigación, Diseño de la Intervención e implicaciones para la educación*. Editorial UAA.
https://editorial.uaa.mx/catalogo/cac_rc_musical_psicologico_9786078714353.html
- Capistrán Gracia, R. W. (2021b). El maestro de instrumento musical a nivel superior como consejero. Una aproximación a su estudio. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(1), 51–67.
<https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i1.2630>
- Capistrán-Gracia, R. W. (2024). Higher Music Teacher Education Programs in Mexico from the Professors' Perspective. A Descriptive Study. *Revista Educación*, 48(2), 1-29. <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58215>
- Carbajal Vaca, I. S. (2017). Educación musical superior: El desarrollo de competencias profesionales en músicos universitarios. En *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*

- (pp. 1-12). COMIE.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0081.pdf>
- CNM. (2006). *Plan de Estudios 2006*. Conservatorio Nacional de Música.
https://drive.google.com/file/d/1uzGs84f74_B6U84MJ-k63skg8Zp6KnM4/view
- CNM. (2023). *Matrícula 2023-2024*. Departamento de Servicios Escolares. Conservatorio Nacional de Música.
- CNM. (2024). *Matrícula 2024-2025*. Departamento de Servicios Escolares. Conservatorio Nacional de Música.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Artículo 3º. 15 de mayo de 2019. (México). D.O.F. No. 19-05-2019.
https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/pagina/documentos/2019-05/CPEUM_15052019.pdf
- De la Rosa, E.A. (2013, octubre). *Tres problemas para la educación musical profesional*. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Educación Artística Superior. Aguascalientes, México.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36.
https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Gómez, L. & Granda, A. (2020). Análisis de las estrategias de mercadeo educativo y su importancia en la gestión universitaria. *Revista Ratio Juris*, 15(31), 401-424. <https://doi.org/10.24142/raju.v15n31a2>
- González-Moreno, P. A. (2015). Music Teacher Education in Mexico: Current Trends and Challenges. En S. Figueiredo, J. Soares Y R. Finck-Schambeck (Eds.), *The preparation of music teachers: a global perspective* (pp. 99-122). Porto Alegre, Brasil: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música.
- Guadarrama, R. (2013). Mercado de trabajo y geografía de la música de concierto en México. *Espacialidades. Revista de temas contemporáneos sobre lugares, política y cultura*, 3(2), 192-216.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=419545120007>
- Guadarrama, R. (2014). Multiactividad e intermitencia en el empleo artístico. El caso de los músicos de concierto en México. *Revista Mexicana de Sociología*, 76(1), 7-36.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018825032014000100001&script=sci_abstract
- Higuera, M. G. (2015). *Acciones socio-educativas de las orquestas sinfónicas españolas y de Gran Bretaña* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad del País Vasco. <https://addi.ehu.es/handle/10810/16009>
- Ibacache, C. (2014). 50 prejuicios de carreras universitarias. *Universitarios*.
<https://universitarios.cl/2014/04/03/50-prejuicios-de-carreras-universitarias/>
- INEGI. (2021). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Machillot, D. (2018). La profesión del músico, entre la precariedad y la redefinición. *Sociológica (México)*, 33(95), 257-289.

- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732018000300257&lng=es&tlng=es.
- Montero, M. T. (2020). *Elección de Carrera Profesional: Visiones, Promesas y Desafíos*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Navarro, J. L. (2017). Pautas para la aplicación de métodos de enseñanza musical desde un enfoque constructivista. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 143-160.
<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.675>
- Navarro, P. y Soler I. (2014). Las Motivaciones de la Elección de Carrera por los Estudiantes Universitarios. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 7(1), 61-81.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7848178>
- Ospina, M. y Sanabria, P. (2010). Un enfoque de mercadeo de servicios educativos para la gestión de las organizaciones de educación superior en Colombia: modelo Migme. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 18(2), 107-136. <https://doi.org/10.18359/rfce.2275>
- Pansza, M. (2005). Elaboración de programas. En: M. Pansza, E. C. Pérez Juárez y P. Morán (Eds.), *Operatividad de la Didáctica* (pp. 9-42). Gernika.
- Ponce de León de León, L. y Lago, P. (2009). Necesidades de orientación en los conservatorios profesionales de música. *Revista Electrónica de Leeme*, 24, 63-76. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9795>
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109. <https://doi.org/10.1177/1525822X02239569>
- Roberts, B. A. (2004). Who's in the Mirror? Issues Surrounding the Identity Construction of Music Educators. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 3(2), 1-42. http://act.maydaygroup.org/articles/Roberts3_2.pdf
- Scheib, J. W. (2007). *Music teacher socialization and identity formation: Redesigning teacher education and professional development to enhance career satisfaction*. In Society for Music Teacher Education 2007. National Symposium on Music Teacher Education. Greensboro, NC.
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París: UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345>
- Vilar, J. M. (2008). Jóvenes músicos, formación académica y mundo laboral. *Musiker*, 16, 341-350. <https://core.ac.uk/download/pdf/11502464.pdf>
- Williams, K. (2005) Reshaping Dreams: "A Life with Music" or "A Life in Music"? *American Music Teacher*, 55(2), 71-73.
<http://eds.b.ebscohost.com.dibpxy.uaa.mx/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=8b53a420-f944-4415-97d1-6b35a887da70%40pdc-v-sessmgr02>

Anexo

CUESTIONARIO

Estimadas y estimados estudiantes:

Agradecemos su colaboración en esta investigación al responder a la siguiente encuesta cuyos resultados podrían contribuir en la mejor comprensión de sus expectativas artístico-musicales y profesionales. La información que resulte de esta encuesta será manejada estadísticamente, por lo que se mantendrá el anonimato de los y las participantes a efectos de su posterior publicación. Esta investigación está avalada por la Dirección del Conservatorio Nacional de Música.

Instrucciones:

Para responder a este cuestionario, por favor proporcione los datos que se piden de la manera más honesta y detallada posible, circulando la respuesta correcta o dando la información requerida en el espacio dispuesto para tal efecto. No debería llevarle más de 15 minutos realizarlo. ¡Muchas gracias!

Glosario:

Educador musical: Profesional que posee los recursos didáctico-pedagógicos para generar procesos de enseñanza-aprendizaje musicales significativos que contribuyan a la construcción del conocimiento disciplinar en sus estudiantes y desarrollen su amor a este arte y su sensibilidad a la vez que sus habilidades y destrezas musicales.

Instrumentista: Profesional de la música que posee los recursos técnico-musicales para generar interpretaciones instrumentales o vocales satisfactorias de acuerdo con el estilo musical y las intenciones del compositor.

Plan de estudios: Planeación general de toda una carrera o de un nivel escolar

Malla curricular: La malla curricular detalla gráficamente los cursos y asignaturas que deben ser tomados para completar un programa específico y la secuencia en que debe hacerse.

Preguntas generales

1. Edad en años cumplidos:	2. Sexo (circule uno): Masculino Femenino
5. ¿Cuál es el estatus de tus estudios de bachillerato o preparatoria?	

a) Actualmente me encuentro haciendo mis estudios de preparatoria o bachillerato
 b) Actualmente ya he concluido mis estudios de preparatoria o bachillerato
 c) Inicié mis estudios de preparatoria o bachillerato pero actualmente los tengo suspendidos

5. ¿En qué carrera del Conservatorio Nacional de Música estás matriculado?

Técnico Profesional en Arpa	Técnico Profesional en Contrabajo	Técnico Profesional en Guitarra	Técnico Profesional en Piano
Técnico Profesional en Canto	Técnico Profesional en Corno Francés	Técnico Profesional en Oboe	Técnico Profesional en Saxofón
Técnico Profesional en Clarinete	Técnico Profesional en Fagot	Técnico Profesional en Órgano	Técnico Profesional en Trombón
Técnico Profesional en Clavecín	Técnico Profesional en Flauta Transversa	Técnico Profesional en Percusiones	Técnico Profesional en Trompeta
Técnico Profesional en Tuba	Técnico Profesional en Viola	Técnico Profesional en Violín	Técnico Profesional en Violoncello

Preguntas conectadas con el estudio

5. Antes de solicitar tu admisión al Conservatorio Nacional de Música ¿Consultaste el plan de estudios y la malla curricular de la carrera de tu elección?

a) Si
 b) No
 c) No sé qué es un plan de estudios
 d) No sabía que había un plan de estudios de mi carrera

2. Cuándo decidiste ingresar al Conservatorio Nacional de Música ¿Consultaste los planes de estudio de las demás carreras para considerar si podrían ser de tu interés?

a) Si
 b) No
 c) No sé qué es un plan de estudios
 d) No sabía que había un plan de estudios de mi carrera
 e) No sentí interés por conocer las demás carreras

5. Antes de ingresar al Conservatorio Nacional de Música ¿Sabías que existe una carrera de Licenciado en Educación Musical?

a) Si
 b) No

<p>5. Si tu respuesta a la pregunta 3 fue “si”, por favor, dinos qué tanto conoces acerca de la Licenciatura en Educación Musical</p> <p>1. Casi nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho</p>
<p>5. Explica brevemente por qué decidiste estudiar la carrera de técnico profesional que escogiste.</p>
<p>5. ¿Qué expectativas tienes cuando concluyas tu carrera? (por favor, enumera las opciones en orden de importancia. El número 1 sería la opción más importante para ti).</p> <p>_____ Ser concertista _____ Ser solista en representaciones de ópera _____ Ser atrilista en una orquesta o banda profesional _____ Ser integrante de una grupo de cámara _____ Ser integrante de un coro profesional _____ Ser integrante de un grupo versátil para tocar en reuniones sociales _____ Ser profesor especializado en la enseñanza de mi instrumento a nivel superior _____ Ser profesor de música en una escuela del sistema educativo básico, en una academia o en una casa de la cultura _____ Ser integrante de un grupo musical religioso _____ Ser organista de una iglesia _____ Otro: _____</p>
<p>7. ¿Antes de contestar esta encuesta qué tanto habías reflexionado en las preguntas que aquí se te hacen?</p> <p>1. Nada 2. Poco 5. Algo 5. Bastante 5. Mucho</p>

EMOCIONES PERTURBADORAS EXPERIMENTADAS POR DOCENTES PREESCOLARES DURANTE EL PERIODO DE AISLAMIENTO SOCIAL Y DE REACTIVACIÓN EDUCATIVA

DISTURBING EMOTIONS EXPERIENCED BY PRESCHOOL TEACHERS DURING THE PERIOD OF SOCIAL ISOLATION AND EDUCATIONAL REACTIVATION

José Ángel Vera Noriega (1), Brenda Guadalupe Cuevas Palacios (2),
Cruz Elena Valenzuela Córdova (3) y Luis Manuel Velarde Celaya (4)

-
- 1.- Doctor Profesor Investigador. Universidad de Sonora. jose.vera@unison.mx
 - 2.- Maestra en Educación y Didáctica del Español. Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE. cuevaspbrenda@hotmail.com
 - 3.- Maestra en Educación Basada en Competencias. Centro de Estudios Educativos y Sindicales de las Sección 54 del SNTE. crucita.vzla@outlook.com
 - 4, Maestro en Educación y Procesos de Aprendizaje. Centro de Estudios Educativos y Sindicales de las Sección 54 del SNTE. Luis_manuel_78@hotmail.com
-

Recibido: 20 de abril de 2024
Aceptado: 05 de marzo de 2025

Resumen

La pandemia mundial por COVID-19, provocó en México y el mundo cambios en las dinámicas sociales y laborales; para los docentes representó un gran reto, pues tuvieron que adaptarse a cambios en sus dinámicas de trabajo. El objetivo del estudio fue realizar un comparativo entre las emociones perturbadoras experimentadas por docentes durante el periodo de aislamiento social y de reactivación educativa. El diseño de la investigación es cuantitativo, con alcance descriptivo, exploratorio y comparativo. Participaron 556 docentes de preescolar, del estado de Sonora. Para la investigación se empleó el Inventario de Respuestas Emocionales Negativas y perturbadoras en contextos de pandemia (IREN). Se realizó una comparación entre las fases para los factores sociodemográficos y las variables uno: vulnerabilidad, incertidumbre y falta de control, dos: sentimientos de insatisfacción, infelicidad y pesimismo, y tres: miedo, resultando estadísticamente significativos para el presente estudio, la edad, la comunicación con los alumnos y el desgaste físico.

Palabras clave: COVID-19, docencia, educación, emoción, salud mental

Abstract

The global COVID-19 pandemic caused changes in social and work dynamics in Mexico and around the world. For educators, it represented a significant challenge as they had to adapt to changes in their work

dynamics. The study aimed to make a comparison between the disturbing emotions experienced by teachers during the periods of social isolation and educational reactivation. The research design is quantitative, with a descriptive, exploratory, and comparative scope. A total of 556 preschool teachers from the state of Sonora participated. The research utilized the Inventory of Negative and Disturbing Emotional Responses in Pandemic Contexts (IREN). A comparison was made between the phases for sociodemographic factors and three variables one: vulnerability, uncertainty, and lack of control, two: feelings of dissatisfaction, unhappiness, and pessimism, and three: fear. Statistically significant results for this study were found in relation to age, communication with students, and physical exhaustion.

Key words: COVID-19, teaching, education, emotion, mental health

Introducción

La pandemia mundial por el virus SARS-CoV2 (COVID-19), provocó en México y el mundo cambios en las dinámicas sociales y laborales; en el caso de los docentes representó un gran reto, pues tuvieron que adaptarse y ajustarse a diversos cambios en sus dinámicas de trabajo, pues en marzo de 2020 el Gobierno Federal publicó en el Diario Oficial de la Federación el “ACUERDO por el que se declara como emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, a la epidemia de enfermedad generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19)”, en el cual el artículo segundo establece que “la Secretaría de Salud determinará todas las acciones que resulten necesarias para atender la emergencia prevista [...]” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2020, p. 1) en este caso una de las primeras acciones que se llevó a cabo fue el cierre de las actividades consideradas no esenciales, dentro de las cuales se contempló el “cierre del sistema educativo como primera medida para evitar la propagación del virus dentro de la población” (Vera *et. al.*, 2022, p. 130), lo que dio paso a la educación remota de emergencia denominada “educación a distancia”.

Más adelante, en agosto de 2021, el Gobierno Federal publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo 23/08/21, “...por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada [...]” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2021, p. 1), de dicho acuerdo se derivaron una serie de acciones y recomendaciones para reanudar el servicio educativo de manera presencial, durante este periodo las escuelas abrieron nuevamente sus puertas llevando a cabo una serie de actividades como la sanitización de los espacios educativos, la implementación de filtros de corresponsabilidad y la atención a los alumnos en pequeños grupos, todo ello con la intención de prevenir contagios y recuperar los aprendizajes de sus estudiantes.

Posteriormente en junio de 2022 el Gobierno Federal publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo 11/06/22 “...por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias para la conclusión del ciclo escolar 2021-2022 y el inicio del ciclo escolar 2022-2023” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2022, p. 1), a partir del cual, la Secretaría de Educación y Cultura, emite la Circular 007/2022 en la cual se señala que derivado de

diversas acciones (campañas de vacunación, seguridad sanitaria de las escuelas, entre otras) se "... propicia un ambiente social considerablemente seguro para el retorno a clases presenciales, atendiendo las disposiciones y los exhortos de las autoridades educativas federales y estatales", (Subsecretaría de Educación Básica, 2022, p. 1).

"Debido a los abruptos cambios vividos, los docentes comenzaron a manifestar inconformidad y malestar emocional ante el propio escenario del covid-19 de manera personal, a lo que se le sumó la carga administrativa y laboral, todo lo cual tuvo como consecuencia que su estado de ánimo fuera negativo: incertidumbre, inseguridad, estrés y agotamiento, entre otros" (Vera *et. al.*, 2022, p. 132).

El objetivo del estudio fue realizar un comparativo entre las emociones perturbadoras experimentadas por docentes de preescolar del estado de Sonora durante el periodo de aislamiento social y el de reactivación educativa.

Revisión de la literatura

"Educación presencial y educación a distancia no son lo mismo" (Mendoza, 2020, pp. 344), "se distinguen por el formato de los materiales y recursos didácticos que se pueden emplear, así como por la disponibilidad de ellos" (Mendoza, 2020, pp. 345). "Otro punto de distinción es la relación humana que se puede establecer en estos dos escenarios. Mientras que en un aula el profesor tiene la inmediatez de la comunicación con sus alumnos, en un evento a distancia la interacción depende de conexiones, velocidad de transmisión de datos, video y audio de calidad" (Mendoza, 2020, pp. 346), por lo que durante el periodo de aislamiento social y trabajo a distancia, los docentes se vieron en la necesidad de diversificar las estrategias empleadas para mantener comunicación con sus estudiantes, ya sea a través de mensajes de texto, llamadas, videollamadas, entre otras. "Estar en dos dimensiones en vez de tres es un factor de agotamiento psicológico y hay que emplear mayor esfuerzo en expresarse y en comprender al otro" (Mendiola, 2020, citado en Mendoza, 2020, pp. 346).

Márquez y Andrade (2022) en su investigación señalan como uno de sus hallazgos significativos la comunicación intermitente e inexistente que las madres y padres de familia tuvieron con el profesorado para dar continuidad al aprendizaje de sus hijos, pues los resultados evidencian la baja participación en el acompañamiento académico y el cumplimiento de actividades. Esta falta de comunicación con las familias y alumnos provocó que la mayoría de los docentes experimentaran sentimientos de estrés, ansiedad, entre otros.

Por otro lado, conforme a las ideas de Vera *et. al* (2022) la posibilidad de reanudar clases presenciales durante el período de pandemia provocó en los docentes preocupación, pues el estar en contacto con alumnos y padres de familia que pudiesen ser portadores del virus y posibilitar la propagación de la enfermedad a sus familiares o personas cercanas representó uno de los principales temores con respecto al COVID-19.

"El estrés laboral no solo afecta al docente en su ámbito de trabajo, sino también en las relaciones interpersonales y su salud. Las principales

manifestaciones de esta patología se centran en los siguientes síntomas: fatiga, depresión, baja autoestima, irritabilidad, frustración, actitudes frías, alteraciones del sueño, gastrointestinales, desórdenes alimenticios, dolores musculares, obsesión” (Rodríguez et. al, 2017, pp.62).

Asimismo, el confinamiento y la distancia social generaron efectos negativos en la confianza de diversos sectores, incrementando las emociones negativas en la población (Klapproth et al., 2020; Nicol et al., 2020). En el caso específico de México, se observó un incremento significativo en los índices de ansiedad y depresión, según estudios realizados en el país (Priego-Parra et al., 2020). Además, se reportaron casos de estrés postraumático, particularmente durante la segunda fase de la pandemia de COVID-19 (González Ramírez et al., 2020). Estos fenómenos no solo afectaron la salud mental de las personas, sino que también tuvieron repercusiones en las dinámicas sociales y económicas, evidenciando la necesidad de implementar estrategias de atención psicológica y apoyo emocional para mitigar los impactos a largo plazo.

Estudios previos resaltan como muchos docentes presentaron preocupaciones relacionadas con el COVID-19 aumentaron los niveles de estrés, ansiedad y depresión, afectando especialmente a profesores con problemas de salud previos y a las mujeres (Lacomba-Trejo et al., 2022; MacIntyre et al., 2020). Concretamente, estas emociones negativas se asocian con el cambio abrupto y obligatorio a la educación a distancia durante la pandemia, lo cual generó un impacto significativo en los docentes (Baker et all., 2021; Meishar-Tal & Levenberg, 2021). Este escenario implicó no solo la adaptación rápida a nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza, sino también la conciliación de responsabilidades laborales y personales en un contexto de incertidumbre, así como aislamiento social, exacerbando así los niveles de estrés y ansiedad en el profesorado (Casacchia et al., 2021; Klusmann et al., 2023).

Por lo anterior, resulta importante llevar a cabo comparaciones sobre las emociones perturbadoras en un intento primero de identificar su incidencia en la población docente en dos momentos distintos y por otro lado contribuir al estado del arte sobre el estado emocional de los docentes en la reactivación educativa que ha presentado más desafíos y retos pedagógicos que los padecidos durante la pandemia, pues “ante la vuelta a la presencialidad, el profesorado debió adoptar enfoques pedagógicos más abiertos, diversos, combinados y flexibles (García, 2021) para abordar la revinculación de sus estudiantes con el espacio escolar, tras un año de ausencia y con las profundas desigualdades educativas que ello generó” (Anderete, 2022, pp. 5).

Método

El diseño de la investigación es cuantitativo, con alcance descriptivo, exploratorio y comparativo. Se realizó un muestreo no probabilístico intencional, difundiendo un cuestionario a través de correo electrónico y plataformas digitales con el apoyo de la estructura organizacional de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora.

Participantes

Los participantes del estudio fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, un método en el que los sujetos son elegidos en función de su disponibilidad y accesibilidad, lo que permite una recopilación rápida y eficiente de datos (Etikan et al., 2016). La muestra incluyó a 556 docentes de instituciones públicas y privadas de nivel preescolar en el estado de Sonora, México. Como criterios de inclusión se consideró a docentes que desempeñan distintas funciones (Directivo, docente frente a grupo, docente de educación física, acompañante musical y maestra de apoyo (USAER), de los cuales: 529 son mujeres y 27 hombres, la edad se encuentra entre los 22 y los 60 años, 62.94% tienen pareja, 32.01% de los docentes tienen de 0 a 5 años laborando, 21.04% de 6 a 10 años, 16.54% de 11 a 15 años y 30.39% 16 años o más de antigüedad en el servicio.

Procedimiento

El instrumento empleado para el desarrollo de la investigación fue digitalizado y capturado en la plataforma de Formulario de Google Drive, para agilizar y facilitar su distribución entre los participantes. Por medio de un documento oficial emitido por el Centro de Estudios Educativos y Sindicales (CEEyS) del Sindicato Nacional de la Educación (SNTE) de la Sección 54, en el cual se describe el objetivo de la investigación, se solicitó el apoyo de la Directora de Educación Especial y Preescolar Estatal de la Secretaría de Educación y Cultura para realizar su difusión con el apoyo de las supervisoras de las diferentes zonas escolares.

Se obtuvo consentimiento informado de los participantes, conforme a los artículos 118 y 122 del Código Ético del Psicólogo, de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007). El cuestionario se compartió y aplicó en dos ocasiones distintas, en una primera aplicación (abril-junio de 2021) se difundió a través de correo electrónico y redes sociales como Facebook y WhatsApp, en una segunda aplicación (enero-febrero de 2023) el formulario se compartió a través de la red social WhatsApp, en ambos casos se presentaba el objetivo de la investigación, y se solicitaba responder de manera voluntaria, honesta y sin remuneración alguna.

Instrumento

Datos de identificación.

Se solicitaron los siguientes datos: Función que desempeña, sistema al que pertenece, zona escolar, sexo, edad, estado civil, número de hijos, edad del hijo menor, antigüedad en la docencia, antigüedad laborando en la escuela actual, antigüedad impartiendo el mismo grado o desempeñando la misma función; posteriormente se realizaron preguntas sobre las actividades, temores, comunicación con padres y estudiantes, apoyo académico, regreso a aulas

durante el distanciamiento social y dificultades enfrentadas para acompañar el aprendizaje durante la reactivación educativa, entre otras.

Inventario de respuestas emocionales negativas y perturbadoras en contextos de pandemia (IREN).

Se utilizó el instrumento de Flores-Morales *et al.* (2021), el cual valora la presencia de emociones negativas relacionadas con la exposición directa e indirecta al virus, así como la experiencia de aislamiento físico y social que este provoca. Integrado por una lista de 35 emociones y sentimientos de respuesta tipo escala Likert de cinco niveles (1 = nada presente, 2 = poco presente, 3 = más o menos presente, 4 = muy presente, 5 = demasiado presente). Con la intención de identificar la percepción que tienen los docentes de Educación Preescolar en Sonora, sobre las emociones perturbadoras experimentadas durante el periodo de reactivación educativa.

Vera *et al.* (2022), en su investigación, han identificado cinco dimensiones: la primera agrupa reactivos que se asocian a emociones negativas relacionadas al distanciamiento social ($\alpha=0.94$); la segunda, emociones negativas que tienen que ver con la preocupación de peligro intenso ($\alpha=0.94$); la tercera recopila emociones negativas referentes a la ansiedad ($\alpha=0.93$); la cuarta, emociones negativas asociadas con la capacidad de tolerancia ($\alpha=0.85$) y la quinta, emociones negativas vinculadas al bajo estado de ánimo ($\alpha=0.86$).

En una primera aplicación se añaden siete preguntas sobre los factores de riesgo psicosocial, educación a distancia y problemas para la reactivación educativa; en una segunda aplicación se incluyen once preguntas sobre factores de riesgo psicosocial, y problemas para la reactivación educativa, entre las que se encuentran: 1) ¿Cuál de las siguientes acciones realiza con mayor frecuencia durante el período de aislamiento social “quédate en casa”/ de presencialidad y reactivación educativa?; 2) Mis principales temores con respecto al COVID-19 en este momento se relacionan con/durante este periodo de reactivación educativa y presencialidad, se relacionan con; 3) Seleccione la forma en la que mantiene comunicación con sus alumnos durante este periodo de reactivación educativa (puede marcar varias); 4) Seleccione la principal dificultad a la que se enfrentó para apoyar el aprendizaje de sus alumnos en la vuelta a la presencialidad; 5) Como docente considero que lo más difícil en la reactivación de las clases ha sido; 6) ¿Cuál es el principal sentimiento que me genera el regreso a clases?; 7) ¿Con qué frecuencia ha experimentado sentimientos de ansiedad en el último mes (inquietud, desesperación, opresión en el pecho)?; 8) ¿Con qué frecuencia ha experimentado desgaste físico en el último mes (cansancio, dolor corporal)?; 9) ¿Con qué frecuencia ha experimentado desgaste emocional en el último mes (irritabilidad, intolerancia, aburrimiento)?; 10) ¿Con qué frecuencia ha experimentado sentimientos de depresión en el último mes (tristeza, pérdida del placer en lo general)?; 11) En la vuelta a la presencialidad, percibo que he tenido dificultad para convivir sanamente y resolver conflictos con las personas que viven conmigo.

Resultados

Los análisis factoriales exploratorios y de confiabilidad indicaron tres dimensiones; vulnerabilidad, incertidumbre y falta de control, la cual agrupa 18 reactivos; insatisfacción, infelicidad y pesimismo con 14 reactivos y miedo, compuesta por 3 reactivos, con un alfa de Cronbach total de 0.97. Los datos tienen valores de 1 a 5 donde uno significa que la emoción perturbadora no se presenta y cinco que es demasiado presente.

Se llevó a cabo una comparación entre las fases “durante el período de aislamiento social “quédate en casa”, “durante el periodo de reactivación educativa” y los datos totales para los factores, sexo, edad, estado civil, antigüedad en la docencia, antigüedad en el grado, comunicación con los alumnos, desgaste físico y las variables uno: vulnerabilidad, incertidumbre y falta de control, dos: sentimientos de insatisfacción, infelicidad y pesimismo y tres: emociones negativas y perturbadoras que tienen que ver con el miedo. Para el factor sexo en la base total se encontraron diferencias estadísticamente significativas con la dimensión uno, emociones perturbadoras relacionadas con vulnerabilidad, incertidumbre y falta de control ($t = 2.18$; $gl = 554$; $sig. = 0.29$). Las mujeres presentaron una media de 2.09 ($ds = .810$) y los hombres de 1.74 ($ds = .584$). Sin embargo, no se observan diferencias significativas con el factor sexo y las tres dimensiones durante el periodo de aislamiento social y durante el periodo de reactivación educativa.

Para el factor con y sin pareja en la base total se encontraron diferencias estadísticamente significativas con las dimensiones uno ($t = 2.78$; $gl = 554$; $sig. = .006$) y tres ($t = 2.24$; $gl = 554$; $sig. = .025$), con relación a la dimensión uno, los docentes con pareja presentaron una media de 2.15 ($ds = .801$) y los docentes sin pareja de 1.95 ($ds = .794$), de igual manera en la dimensión tres, los docentes con pareja presentaron una media de 1.56 ($ds = .844$) y los docentes sin pareja de 1.40 ($ds = .799$). Así mismo, en la base de datos “Durante el periodo de reactivación educativa”, se observan diferencias significativas para la dimensión uno ($t = -2.38$; $gl = 392$; $sig. = .017$), en la cual, los docentes sin pareja presentaron una media de 1.79 ($ds = .726$) y los docentes con pareja de 1.98 ($ds = .788$). Para la base “Durante el periodo de aislamiento social” no se observan diferencias significativas.

Para el factor antigüedad en la docencia, de la base total resultaron significativas las dimensiones uno y dos, en ambos casos, la prueba post hoc de Scheffé establece las principales diferencias entre los docentes con una antigüedad de 6-10 años (D1 $M = 2.35$, D2 $M = 1.68$) y los docentes con 16 años o más de servicio (D1 $M = 1.88$, D2 $M = 1.44$), siendo los docentes con menor antigüedad quienes experimentaron en mayor medida emociones perturbadoras relacionadas con la dimensión uno y dos. Para las bases “Durante el periodo de aislamiento social” y “Durante el periodo de reactivación educativa” no se encontraron diferencias significativas.

Para el factor antigüedad en el grado en la base total se encontraron diferencias estadísticamente significativas con las dimensiones uno ($t = 3.83$; $gl = 554$; $sig. = .000$) y dos ($t = 2.49$; $gl = 554$; $sig. = .013$). En la dimensión uno, los docentes con una antigüedad en el grado de 0-5 años presentaron una

media de 2.17 (ds = .797) y los docentes con una antigüedad en el grado de 6 años o más de 1.90 (ds = .789); por otra parte, en la dimensión dos, los docentes con una antigüedad en el grado de 0-5 años presentaron una media de 1.58 (ds = .617) y los docentes con una antigüedad en el grado de 6 años o más de 1.44 (ds = .652). Para la base “Durante el periodo de aislamiento social” no se observan diferencias significativas, sin embargo, para la base “Durante el periodo de reactivación educativa” se encontraron diferencias estadísticamente significativas para la dimensión uno ($t = 2.01$; $gl = 392$; $sig. = .045$), en la cual los docentes con una antigüedad en el grado de 0-5 años presentaron una media de 1.98 (ds = .777) y los docentes con una antigüedad en el grado de 6 años o más de 1.82 (ds = .751).

Tabla 1.

Presenta los resultados de la Prueba ANOVA para el factor politémico edad y las dimensiones de la escala de emociones perturbadoras.

	Base total (556)		Base “Durante el periodo de aislamiento social” (162)		Base “Durante el periodo de reactivación educativa” (394)	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Vulnerabilidad, incertidumbre y falta de control.	11.48	.000	1.41	.240	5.24	.001
Sentimientos de insatisfacción, infelicidad y pesimismo.	3.75	.011	.683	.584	1.82	.141
Miedo.	3.67	.012	2.23	.087	1.88	.131

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 1 se presentan los resultados para el factor edad, en la base total resultaron significativas las tres dimensiones, para la dimensión uno, la prueba post hoc de Scheffé establece diferencias entre los docentes en edad de 26-30 (M= 2.25) y los docentes de 22-25 (M= 1.77). Para la dimensión dos, la diferencia se establece de igual manera entre los docentes de 26-30 (M=1.61) y los docentes de 22-25 (M=1.38), siendo en ambos casos los docentes en edades de 26-30 años quienes experimentaron en mayor medida emociones perturbadoras relacionadas con vulnerabilidad, incertidumbre y falta de control, así como sentimientos de insatisfacción, infelicidad y pesimismo; para la dimensión tres, la prueba post hoc de Scheffé establece diferencias entre los docentes de 31-40 años (M=1.61) y los docentes de 22-25 (M=1.21), siendo los docentes en edades de 31-40 años quienes experimentaron mayormente sentimientos relacionados con miedo. Para la base “Durante el periodo de aislamiento social” no se encontraron diferencias significativas, por otra parte, para la base “Durante el periodo de reactivación educativa”, el factor edad resulta con diferencias significativas en la dimensión uno, la principal diferencia se establece entre los docentes de 31-40 años (2.06) y los de 22-25 (1.68).

Tabla 2.

Presenta los resultados de la Prueba ANOVA para el factor *politómico comunicación con los alumnos y las dimensiones de la escala de emociones perturbadoras.*

	Base total (556)		Base “Durante el periodo de aislamiento social” (162)		Base “Durante el periodo de reactivación educativa” (394)	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Vulnerabilidad, incertidumbre y falta de control.	16.12	.000	2.04	.042	3.53	.030
Sentimientos de insatisfacción, infelicidad y pesimismo.	7.46	.001	2.46	.015	2.68	.069
Miedo.	3.75	.024	2.47	.014	2.63	.073

Fuente: Elaboración propia

Para el factor comunicación con los alumnos, en la base total resultaron significativas las tres dimensiones, para las tres dimensiones la prueba post hoc establece diferencias entre los docentes que mantuvieron comunicación con sus alumnos a través de llamadas, videos, videollamadas y visitas domiciliarias (D1 M= 2.29, D2 M= 1.64, D3 M= 1.61) y los docentes que no emplearon ninguna de las opciones propuestas (mensajes de texto, llamadas, videos, videollamadas y visitas domiciliarias) para establecer dicha comunicación (D1 M= 1.72, D2 M= 1.33, D3 M=1.31). Siendo en los tres casos los docentes que estuvieron en comunicación con sus alumnos a través de llamadas, videollamadas, entre otras, quienes experimentaron en mayor medida emociones perturbadoras relacionadas con vulnerabilidad, incertidumbre, falta de control, sentimientos de insatisfacción, infelicidad, pesimismo y miedo.

De igual manera, para la base “Durante el periodo de aislamiento social” resultaron significativas las tres dimensiones. Para la base “Durante el periodo de reactivación educativa”, el factor comunicación con los alumnos resultó con diferencias significativas en la dimensión uno, al igual que en la base total, la principal diferencia se establece entre los docentes que mantuvieron comunicación con sus alumnos a través de llamadas, videos, videollamadas y visitas domiciliarias (1.97) y los docentes que no emplearon ninguna de las opciones propuestas (mensajes de texto, llamadas, videos, videollamadas y visitas domiciliarias) para establecer dicha comunicación (1.70) (ver tabla 2).

Para el factor desgaste físico en el último mes, en la base total resultaron significativas las tres dimensiones, para las tres dimensiones la prueba post hoc establece diferencias entre los docentes que experimentaron desgaste físico de manera diaria (D1 M= 2.62, D2 M= 1.92, D3 M= 1.85) y los docentes que no lo percibieron (D1 M= 1.46, D2 M= 1.22, D3 M=1.24). Siendo en los tres casos los docentes que sintieron desgaste físico diariamente

quienes experimentaron en mayor medida emociones perturbadoras relacionadas con vulnerabilidad, incertidumbre, falta de control, sentimientos de insatisfacción, infelicidad, pesimismo y miedo.

Tabla 3.

Presenta los resultados de la Prueba ANOVA para el factor politómico desgaste físico en el último mes y las dimensiones de la escala de emociones perturbadoras.

	Base total (556)		Base “Durante el periodo de aislamiento social” (162)		Base “Durante el periodo de reactivación educativa” (394)	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Vulnerabilidad, incertidumbre y falta de control.	39.24	.000	10.33	.000	27.54	.000
Sentimientos de insatisfacción, infelicidad y pesimismo.	19.84	.000	6.27	.000	12.14	.000
Miedo.	9.37	.000	5.26	.001	4.56	.001

Fuente: Elaboración propia

De igual manera, para la base “Durante el periodo de aislamiento social” resultaron significativas las tres dimensiones, para las tres dimensiones la prueba post hoc establece diferencias entre los docentes que experimentaron desgaste físico diariamente (D1 M= 3.14, D2 M= 2.24, D3 M= 2.33) y los docentes que no lo percibieron (D1 M= 1.65, D2 M= 1.29, D3 M=1.30).

Para la base “Durante el periodo de reactivación educativa” resultaron significativas las tres dimensiones. En este caso, las diferencias más significativas se presentan entre los docentes que experimentaron desgaste físico dos o tres veces por semana (D1 M=2.40, D2 M=1.77, D3 M=1.62) y quienes no lo sintieron (D1 M=1.42, D2 M=1.20, D3 M=1.21) (ver tabla 3).

Discusión y conclusiones

Los hallazgos de la investigación hacen referencia a que el factor sociodemográfico con y sin pareja tuvo impacto en las emociones perturbadoras experimentadas por los docentes de preescolar, sobre todo durante el periodo de reactivación educativa, siendo los docentes con pareja, quienes experimentaron en mayor medida emociones de vulnerabilidad, incertidumbre y falta de control; ya que de acuerdo con la ideas de Azocar y Montenegro (2021) en su investigación, el estrés laboral es un problema actual de las parejas, pues frecuentemente se lleva a casa el estrés del trabajo; aunado a ellos, los docentes con pareja requieren también organizar sus tiempos, actividades y llevar a cabo acciones de negociación y toma de decisiones para el desarrollo de sus relaciones sociales. Este hallazgo también se relaciona con estudios previos que destacan cómo el confinamiento y la

distancia social generaron efectos negativos en la confianza y aumentaron las emociones negativas en la población en general (Klapproth et al., 2020; Nicol et al., 2020).

Jiménez et. al (2000) en su investigación señalan que el “análisis realizado en función de las características socio demográficas, ha puesto de manifiesto que la edad de los sujetos tiene una relación más estrecha con el [agotamiento emocional] que los años de experiencia dedicados a la docencia” (p. 165), en congruencia con esta idea, los resultados de la presente investigación reflejan que el factor edad influyó en las emociones perturbadoras experimentadas por los docentes, en el caso de la base total encontramos que los docentes en edad de 26-30 años experimentaron en mayor medida emociones perturbadoras relacionadas con vulnerabilidad, incertidumbre, falta de control, sentimientos de insatisfacción, infelicidad, pesimismo y miedo; sin embargo, en los datos de la fase “durante el periodo de reactivación educativa” los resultados evidencian, que fueron los docentes en edad de 31-40 años quienes experimentaron en mayor medida emociones perturbadoras relacionadas con vulnerabilidad, incertidumbre y falta de control. “Este patrón de respuesta parece mantenerse hasta una cierta edad, donde posiblemente el aprendizaje de estrategias y recursos de afrontamiento producido por los años de experiencia, el cambio de valores inherente a la edad, y las expectativas más realistas respecto a la profesión, conducen a un descenso paulatino en los niveles de agotamiento emocional” (Jiménez et. al, 2000, p. 166).

El factor antigüedad en la docencia resultó significativo para el estudio, pues los docentes con una antigüedad de 6-10 años fueron los más expuestos a experimentar emociones perturbadoras, tanto en el periodo de aislamiento social, como durante el periodo de reactivación educativa, de acuerdo con las ideas de Huberman (1989), después del inicio de la carrera, del ciclo de estabilización y del de diversificación, entre los 25 y 35 años de experiencia se llega a una meseta en el desarrollo profesional que corresponde a un periodo de relativa tranquilidad o equilibrio y, entre los 35 y 40 años de experiencia profesional se entra en la fase de la jubilación que se caracteriza por el progresivo abandono de las responsabilidades hasta llegar a la retirada, que puede ser serena o amarga, dependiendo de las circunstancias personales del jubilado.

Con relación a la comunicación con los alumnos, los resultados de la investigación reflejan que los docentes que estuvieron en contacto con ellos a través de llamadas, videollamadas, entre otras, experimentaron en mayor medida emociones perturbadoras relacionadas con vulnerabilidad, incertidumbre, falta de control, sentimientos de insatisfacción, infelicidad, pesimismo y miedo. “...la principal dificultad que debían afrontar con la educación a distancia durante la pandemia Covid-19 era la localización de sus alumnos y el cumplimiento de las tareas asignadas por parte de ellos, ya que un número considerable de estudiantes tiene limitaciones de acceso a internet que le impiden comunicarse a través de alguna plataforma como Google Classroom, razón por la cual, el WhatsApp se convirtió en la vía de comunicación preferida por los docentes. Este hallazgo es similar al reportado en el presente estudio en cuanto a la falta de apoyo de la familia y la falta de

red e intercambio con el alumnado” (Santos et. al, 2020, pp. 11), por lo que es posible considerar que esta falta de interacción permanente y constante con los alumnos y familias pudo haber contribuido a que las docentes de preescolar percibieran en mayor medida emociones perturbadoras durante el periodo de aislamiento social y trabajo a distancia.

Por otra parte durante el periodo de reactivación educativa, esta comunicación con los alumnos se trasladó a la asistencia de los mismos y la recuperación de sus aprendizajes, debido a que tras dos años de pandemia y trabajo a distancia “millones de estudiantes han perdido tanto en términos de aprendizaje, que están en riesgo de abandonar las aulas en un próximo futuro” (Banco mundial, 2022), por ello los docentes de preescolar se han esforzado para reintegrar a niños y niñas que han abandonado la escuela e intentar asegurar que permanezcan en ella, así como llevar a cabo actividades y evaluaciones que les permitan recuperar el aprendizaje y asegurar el bienestar socioemocional de los niños y niñas, lo que ha generado en ellos (los docentes) emociones perturbadoras como vulnerabilidad, incertidumbre y falta de control.

El factor sentimientos de desgaste físico resulta significativo para la investigación, pues en los resultados de las tres bases (base total, durante el periodo de aislamiento social y durante el periodo de reactivación educativa) la principal diferencia se muestra entre los docentes que experimentan desgaste físico y los que no. Vera *et al.* (2022), en su investigación, refieren que, al aumentar las emociones negativas, los docentes experimentan mayor sensación de desgaste físico, fatiga, dolor corporal, entre otros. De igual manera, Rodríguez et al. (2017) refieren en su investigación que, “en la actualidad, la función del docente demanda habilidades y compromisos para el logro de las múltiples actividades que implica su función dentro y fuera de la institución, para lo que emplea tiempo y energía que deberían estar destinados para el descanso y recreación de sí mismo”, lo que genera no solo desgaste físico, sino sentimientos de ansiedad, depresión, entre otros.

Con relación a ello, resulta importante destacar que la mayor parte de los participantes del estudio son mujeres; diversos estudios coinciden en afirmar que “son las profesoras quienes presentan mayores niveles de síntomas asociados al estrés [...] inherentes a los diferentes roles que mujeres y hombres desempeñan en la sociedad. Las responsabilidades socio familiares, pueden configurarse en una aproximación explicativa” (Cardozo, 2017, pp. 50) de ello. En consonancia con esta idea Pacheco, 2022 señala que la dinámica familiar, la distribución del cuidado y las funciones en el hogar recae en mayor medida en las mujeres, lo que en conjunto con sus responsabilidades laborales generan mayor sensación de desgaste físico. Este hallazgo es consistente con estudios previos que destacan cómo las mujeres, especialmente aquellas con problemas de salud previos, fueron más afectadas por el aumento de los niveles de estrés, ansiedad y depresión durante la pandemia (Lacomba-Trejo et al., 2022; MacIntyre et al., 2020).

En conclusión, los resultados de esta investigación destacan la necesidad de implementar estrategias de apoyo psicológico y emocional para los docentes, especialmente en contextos de crisis como la pandemia de COVID-19. Los factores sociodemográficos, como la edad, la antigüedad y el

género, influyen significativamente en la experiencia de emociones perturbadoras, lo que subraya la importancia de abordar estas diferencias en las políticas educativas y de bienestar docente.

Referencias

- Anderete, M. (2022). El confinamiento y la vuelta a clases en Argentina: relatos de docentes sobre la desigualdad en pandemia. *Texto libre*. Universidad Federal de Minas. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.38009>
- Azocar, E. & Montenegro, J. (2021). Estrés laboral y satisfacción marital en docentes de instituciones educativas en la ciudad de Arequipa. *Repositorio Universidad Católica de Santa María*. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/10831>
- Baker, C. N., Peele, H., Daniels, M., Saybe, M., Whalen, K., Overstreet, S., & The New Orleans, T. I. S. L. C. (2021). The experience of COVID-19 and its impact on teachers' mental health, coping, and teaching. *School Psychology Review*, 50(4), 491-504. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1855473>
- Banco mundial (2022). Volver a la escuela tras dos años de pandemia. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2022/06/25/volver-a-la-escuela-tras-dos-a-os-de-pandemia>
- Cardozo, A. (2017). La presencia de estrés en el profesorado según sexo y contexto laboral. *Revista de Investigación Psicológica*, (18), 43-57. <https://r.issu.edu.do/?l=114971eA>
- Casacchia, M., Cifone, M. G., Giusti, L., Fabiani, L., Gatto, R., Lancia, L., Cinque, B., Petrucci, C., Giannoni, M., Ippoliti, R., Frattaroli, A. R., Macchiarelli, G., & Roncone, R. (2021). Distance education during COVID 19: An Italian survey on the university teachers' perspectives and their emotional conditions. *BMC Medical Education*, 21(1), 335. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02780-y>
- Diario Oficial de la Federación (2020). ACUERDO por el que se declara como emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, a la epidemia de enfermedad generada por el virus SARS-CoV2 (Covid-19). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590745&fecha=30/03/2020
- Diario Oficial de la Federación (2021). ACUERDO número 23/08/21 por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, y dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), normal y demás para la formación de maestros de educación básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio de los tipos medio superior y superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, así como aquellos particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, en beneficio de las y los educandos.

- https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5627244&fecha=20/08/2021#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (2022). ACUERDO número 11/06/22 por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias para la conclusión del ciclo escolar 2021-2022 y el inicio del ciclo escolar 2022-2023. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5656485&fecha=28/06/2022#gsc.tab=0
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Flores, R., Reidil, L., Adame, A., & Reyes, V. (2021). Construcción y Validación del Inventario de Respuestas Emocionales Negativas y Perturbadoras en Contextos de Pandemias (IREN-35) en población mexicana. *Nova Scientia Revista de Investigación de la Universidad De La Salle Bajío*. 13(Edición Especial), 1-30. <https://doi.org/10.21640/ns.v13ie.2818>
- González Ramírez, L. P., Martínez Arriaga, R. J., Hernández-Gonzalez, M. A., & De la Roca-Chiapas, J. M. (2020). Psychological distress and signs of post-traumatic stress in response to the COVID-19 health emergency in a Mexican sample. *Psychology research and behavior management*, 13, 589–597. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S259563>
- Huberman, M. (1988). “Teacher Careers and School improvement”, *Journal of Curriculum Studies*, 20, 2, pp. 119-132. <https://doi.org/10.1080/0022027880200202>
- Jiménez, B., Hernández, E. & Gutiérrez, J. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 16(2), 151–171 <https://journals.copmadrid.org/jwop/files/63238.pdf>
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers’ Experiences of Stress and Their Coping Strategies during COVID-19 Induced Distance Teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1282769>
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff-Bruchmann, J., Carstensen, B., Wartenberg, G., Hansen, J., & Hanewinkel, R. (2023). Teachers’ emotional exhaustion during the COVID-19 pandemic: Levels, changes, and relations to pandemic-specific demands. *Teaching and Teacher Education*, 121, e103908. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103908>
- Lacomba-Trejo, L., Schoeps, K., Valero-Moreno, S., Del Rosario, C., & Montoya-Castilla, I. (2022). Teachers’ response to stress, anxiety and depression during COVID-19 lockdown: what have we learned from the pandemic?. *Journal of School Health*, 92(9), 864-872. <https://doi.org/10.1111/josh.13192>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers’ coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, e102352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>

- Márquez, N. & Andrade, A. (2022). Experiencia de enseñar a distancia del profesorado de educación básica. *Sinéctica*, DOI: <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Meishar-Tal, H., & Levenberg, A. (2021). In times of trouble: Higher education lecturers' emotional reaction to online instruction during COVID-19 outbreak. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7145-7161. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10569-1>
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. L, pp. 343-352 <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Nicol, G. E., Piccirillo, J. F., Mulsant, B. H., & Lenze, E. J. (2020). Action at a distance: geriatric research during a pandemic. *Journal of the American Geriatrics Society*, 68(5), 922-925. <https://doi.org/10.1111/jgs.16443>
- Pacheco, D., (2022). Estereotipos de género y cuidado, una mirada desde las parejas con hijas e hijos en el contexto postpandemia de COVID-19. Universidad politécnica Salesiana, Ecuador. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/23826>
- Priego-Parra, B., Triana-Romero, A., Pinto-Gálvez, S., Durán, C., Salas-Nolasco, O., Manríquez, M., Ramos-de-la-Medina, A., & Remes-Troche, J. M. (2020). Anxiety, depression, attitudes, and internet addiction during the initial phase of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic: A cross-sectional study in México. *MedRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2020.05.10.20095844>
- Rodríguez, J., Guevara, A. & Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100045&lng=pt&tlng=es
- Santos, V., Villanueva I., Rivera, E. & Vega, I. (2020). Percepción docente sobre la educación a distancia en tiempos de COVID-19. *Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 126-141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746473>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). Código ético del psicólogo. Trillas.
- Vera, J. A., Cayetano-Hernández, S. B., Rivera-Peinado, B., Ortega-Escobar, P. F. (2022). Respuestas emocionales negativas y perturbadoras en docentes mexicanos de Educación Básica en un contexto pandémico. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 129-141. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp129-141>

PROYECTOS DE COOPERACIÓN COMUNITARIOS COMO MECANISMO DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA

COMMUNITY COOPERATION PROJECTS, AS A MECHANISM FOR CITIZEN PARTICIPATION

Mónica Vento D'Ángelo (1), Ana María Gallardo Caso (2) y Oxana Rodríguez Reyes (3)

1.- Licenciada en Contabilidad y Finanzas; Centro Universitario Municipal de Bejucal Lugar de trabajo monicavento1@gmail.com ORCID: 0009-0000-5516-9418
2.- Licenciada en Contabilidad y Finanzas; Asamblea Municipal del Poder Popular de Bejucal anamariagallardo338@gmail.com ORCID: 0009-0001-8996-8098
3.- Máster en Género, Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual; Facultad de Ciencias Sociales y Humanística, Universidad Agraria de La Habana ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4133-0527>

Recibido: 15 de septiembre de 2024
Aceptado: 16 de marzo de 2025

Resumen

El desarrollo comunitario puede suceder de manera espontánea, sin embargo, para que se convierta en un proceso de autodesarrollo, conlleva la selección consciente de proyectos que permitan el manejo proactivo y sostenible de las contradicciones que se generan. La participación ciudadana y los procesos de cooperación son fundamentales para que se manifiesten, en un sentido constructivo la transformación del espacio de lo comunitario. En la actualidad, en Cubase sientan algunas bases jurídicas que permitirían a los ciudadanos participar en los procesos que tienen lugar en las comunidades. Sin embargo, las vías de participación que en la ley se refieren son institucionales, y no es frecuente la existencia de mecanismos de promoción directa a la generación de la cooperación multiactoral mediante la motivación a la participación. Este trabajo tiene como objetivo: Valorar, desde los sustentos teóricos, los *proyectos de cooperación comunitarios*, como mecanismo de participación ciudadana que impulsen el autodesarrollo comunitario en Cuba, a través de su posterior implementación en una experiencia concreta. El presente es un artículo de investigación original que forma parte de los resultados teóricos de una investigación enfocada en el autodesarrollo comunitario, que se lleva a cabo en una comunidad urbana, mediante una investigación acción participativa. Se siguió una metodología sustentada en un paradigma socio-crítico de investigación, para lo que se utilizaron métodos de carácter teórico como el Inductivo – deductivo, el Análisis- síntesis y el Histórico-Lógico. Los resultados de la investigación evidenciaron los beneficios de los proyectos de cooperación para el autodesarrollo comunitario.

Palabras Clave: Autodesarrollo Comunitario; mecanismos de participación ciudadana; proyectos de cooperación comunitaria.

Abstract:

Community development can happen spontaneously process of self- development, entails the conscious selection of projects that allow proactive and sustainable management of the contradictions that are generated. Citizen participation and cooperation processes are essential for them to manifest, in a constructive sense the transformation of the community space. Currently, some legal bases have been established in Cuba that would allow citizens to participate in the processes that take place in the communities. However, the means of participation that the law refers to are legal norms for the creation of local development projects, there is no frequently evidence of another set of mechanisms for direct promotion of cooperation in the generation of these projects through motivation for participation in our country. This work aims to validate from theoretical foundations, community cooperation projects as a mechanism of citizen participation that promote community self – development in Cuba. This is an original research article that is part of the results of the theoretical elaboration of a research focused on community self – development, which is carried out in an urban community, through participatory action research. Where a methodology supported by a socio- critical research paradigm was followed, for which theoretical methods such as inductive- deductive, analysis- synthesis and historical- logical methods were used. The results of the research showed the benefits in cooperation projects for community self- development.

Keywords: community self-development; citizen participation mechanism; community cooperation projects.

Introducción

El interés por lograr un desarrollo local, se incrementa en la actualidad cubana, en medio de una crisis económica, donde se pone de manifiesto la necesidad de generar las vías de desarrollo, desde las bases de la sociedad. Existe una marcada intención por parte de las autoridades estatales, en fomentar el desarrollo comunitario, como componente local-territorial.

El desarrollo comunitario puede suceder de manera espontánea a partir de las contradicciones que se generen entre diversos actores sociales. Además del papel de las organizaciones sociales en la generación de esos proyectos, se necesitan mecanismos de apoyo y asesoría para generar motivaciones y capacidades para el autodesarrollo comunitario, a través de nuevas formas de participación ciudadana. De acuerdo con autores como Alonso *et al.* (2004), D'Angelo (2005, 2006), Cassetti *et al.* (2019), López *et al* (2024) la participación ciudadana y los procesos de cooperación que se desarrollan en la comunidad son fundamentales para que se manifieste el proceso comunitario de manera más autogestionada y articulada con instituciones promotoras de proyectos. Por ello se hace imprescindible la participación y cooperación de los actores de la comunidad, desde la acción, para transformar las contradicciones que se generan y lograr procesos de autodesarrollo local.

Fernández (2021), se refiere al término de participar como:

(...) la respuesta dinámica de la población a una propuesta de desarrollo; además es considerada como aquel proceso de intervención popular que alcanza su autenticidad en la toma de decisiones en contraposición con la intervención comunitaria dirigida desde las lógicas de los decisores (p.88).

O sea que el proceso participativo debe estar motivado por la iniciativa popular y no de decisores ajenos a la comunidad para que así surta efecto el desarrollo deseado. Este proceso en el que participan los actores comunitarios, que a su vez son los protagonistas del mismo, debe gestarse de forma organizada, para que cada uno de ellos, participe en el rango que le corresponde y no suplante la acción que debe desempeñar el otro.

Por su parte, D'Angelo (2006) considera que la autogestión (como autodesarrollo) social, en una de sus manifestaciones más importantes, se expresa a través de diferentes formas y mecanismos del autogobierno local; también, en un plano más amplio implica la articulación entre autogobierno popular y las instituciones y espacios sociales, viene ligada a la idea de conciencia crítica de los sujetos para la acción transformadora. Y, con ello, a la necesidad de su empoderamiento, de manera que permita su acción efectiva y sustentable, como un proceso de autotransformación real, en el que se gerencian los propios espacios de autonomía en la construcción de la sociedad.

Para Hernández *et al.* La participación está vinculada con las estrategias de desarrollo, debido a que es un medio de lograr un reparto equitativo de los beneficios y es el elemento indispensable para la transformación y modernización autosostenida de la sociedad. (2019, p.220)

En el mismo sentido, Castillo (2021), en el Congreso Internacional Virtual en Seguridad y Participación Ciudadana, organizado por el Centro de Investigaciones Científicas, Sociales y Tecnológicas del Perú (CICSTEP), resalta como mecanismos de participación ciudadana entre otros la colaboración ciudadana, al cual se refiere como: "Acto mediante el cual las organizaciones ciudadanas, colaboran conjuntamente con las instituciones públicas, para la solución de problemas, o satisfacción de necesidades colectivas".

Se resalta entonces, en este punto, la colaboración como mecanismo de participación que es parte fundamental del proceso participativo, ya que implica por una parte la puesta en función de las instituciones a favor de garantizar las necesidades de la comunidad, y por otra parte la implicación de la comunidad en colaborar con las políticas públicas que se aspiran garantizar.

Existen diversos mecanismos de participación que se deben llevar a cabo en las comunidades, que permitan la iniciativa de estas hacia las políticas públicas, para garantizar la satisfacción de sus necesidades, pero siempre interactuando con las políticas gubernamentales y de los diversos sectores institucionales que se vinculan a la comunidad. Dentro de estos mecanismos se pueden evidenciar, los presupuestos participativos, las rendiciones de cuentas, iniciativas populares, audiencias públicas, justas de voluntarios entre otras. (Cruz y Valentina, 2017; Contreras y Montecino, 2019).

Todos estos mecanismos de participación se pueden aceptar en el contexto comunitario cubano actual, para lo que se deben establecer sistemas planificados, que permitan al ciudadano participar de forma consciente en cada uno de los niveles de participación. Para ello, en primer lugar, la comunidad debe conocer los mismos, para poder emplearlos a su favor en su desarrollo y crecimiento comunitario.

En este trabajo se analiza la colaboración, no desde el punto de vista de contribuir al logro del trabajo de otros, sino, a obrar en conjunto para el logro de un objetivo en común, en este sentido la colaboración se convierte en cooperación. Siendo así el objetivo de la investigación valorar desde los sustentos teóricos los proyectos de cooperación comunitarios como mecanismo de autodesarrollo a través de la participación ciudadana.

Materiales y Métodos

Este enfoque teórico-metodológico que se presenta se encuentra en fase de inicios de su implementación para el fomento del autodesarrollo a través de la cooperación poblacional y de organizaciones sociales en una comunidad semi-rural-urbana en el municipio de Bejucal, Mayabeque, a través de investigación acción participativa. Dada la fase de la investigación en que se encuentra el proceso que analizamos, se muestran, en esta presentación, los resultados de la elaboración teórica, desde el marco jurídico y conceptual de partida, destacándose el papel de la cooperación desde la integración de la comunidad, a partir de la cohesión del sujeto colectivo.

Se utilizó para el desarrollo de la elaboración teórica (de base jurídica y conceptual-social) que se presenta, de la investigación, una metodología sustentada en un paradigma sociocrítico, donde se tuvo en cuenta, un marco teórico metodológico respaldado por los principios que sustentan el autodesarrollo como cooperación comunitaria; desde la psicología social comunitaria y de los elementos que intervienen en el autodesarrollo como son: la participación y la cooperación. Se utilizaron métodos de carácter teórico como son:

- Inductivo – deductivo: Empleado para, a partir del análisis de los de los aspectos generales y particulares relacionados con la generación de proyectos de cooperación en la comunidad, establecer conclusiones que permitan una retroalimentación del proceso.
- Análisis- síntesis: Permitió descomponer en sus diversas partes y cualidades los elementos investigados relacionados con el autodesarrollo comunitario, la participación ciudadana y los proyectos de cooperación comunitarios, y determinar las relaciones esenciales y características generales entre estos.
- Histórico-Lógico: Fue empleado para la investigación de los antecedentes teóricos y metodológicos en su sucesión cronológica, relacionados con el autodesarrollo comunitario, la participación ciudadana y los proyectos de cooperación comunitarios.

Resultados

Escenario cubano actual para la participación comunitaria

En Cuba la participación ciudadana se fomentó desde el triunfo de la Revolución Cubana, a partir del supuesto del carácter socialista y democrático del sistema que nos representa. No obstante, y a pesar de la existencia y

acción de diversas organizaciones de masas en las comunidades, el Estado Cubano, históricamente desempeñó el papel regulador en el desarrollo del país, en el que predominó la orientación institucional de los actores sociales, que no siempre soluciona la emergencia de lo comunitario. Lo anterior trajo como consecuencia que se haya creado una visión de éste como el provisor de las necesidades de la sociedad, haciendo que las comunidades no se sientan responsables de accionar para lograr las transformaciones que requieren.

En la actualidad se dan pasos de avances para fortalecer la participación en todos los sectores de la población, lo que está presente en las mismas normas jurídicas. Así queda reflejado en la propia Constitución de la República (2019), cuando se plantea:

Artículo 80. Los ciudadanos cubanos tienen derecho a participar en la conformación, ejercicio y control del poder del Estado; en razón a esto pueden, de conformidad con la constitución y las leyes: (...) participar en elecciones, plebiscitos, referendos, consultas populares y otras formas de participación democrática (p.6).

Así mismo, se refleja en la Constitución el deber del Estado de promover la participación en los distintos sectores de la población, como son, los jóvenes, las mujeres, el adulto mayor y personas en situación de discapacidad.

Otra norma donde se regula la participación ciudadana, de reciente creación, es la Ley No. 132 De Organización y Funcionamiento de las Asambleas Municipales del Poder Popular (AMPP), y los Consejos Populares. En esta ley se les otorga significativa importancia a las vías de participación popular, al reflejar en sus artículos la responsabilidad de la Asamblea Municipal del Poder Popular, como institución, y de los delegados, de promover la participación popular y comunitaria en la solución de sus problemas.

Así se refleja en el Capítulo X de los delegados a la AMPP, en su sección primera, dentro de las Disposiciones Generales en el artículo 79: “En la circunscripción electoral la autoridad radica en el conjunto de sus electores; quienes participan en las principales decisiones del municipio por intermedio de su delegado, los que pueden revocarlo en cualquier momento cuando no responda a sus intereses” (Ministerio de Justicia, 2019, p.72).

En la sección tercera, establece en el artículo 86 dentro de los deberes de los delegados a la AMPP, “mantener una relación permanente con sus electores, promoviendo la participación de la comunidad en la solución de sus problemas” (Ministerio de Justicia, 2019, p.73).

La rendición de cuentas del delegado a sus electores, se describe en la ley en su artículo 90.1 como “el acto mediante el cual estos conocen, evalúan y se pronuncian sobre el informe de la gestión y labor desarrollada por su representante durante un período determinado.” (Ministerio de Justicia, 2019, p.73). Además, se plantea que durante este proceso la población puede exponer planteamientos o problemas de la comunidad, los cuales pueden ser resueltos con la participación popular.

No obstante, se evidencia, en los últimos tiempos, que existe poca confianza del pueblo en que estos procesos solucionen sus necesidades, dado por la insatisfacción y la lenta solución a las problemáticas que en estos escenarios se plantean, por lo que la participación es baja y no representativa.

La poca participación que tiene el ciudadano a la hora de darle respuesta a estas necesidades, es uno de los factores que influyen significativamente en la poca efectividad del proceso.

Se evidencian en la propia ley las garantías de participación ciudadanas que deben propiciar las AMPP. Dentro de estas garantías se encuentran, las consultas populares, las cuales son convocadas por la AMPP, para tratar asuntos de interés; la atención a los planteamientos, donde se gestionan o tramitan, los planteamientos que formulan los electores a sus delegados en encuentros ocasionales; la atención a quejas y peticiones de la población, donde se debería garantizar el adecuado tratamiento que requiere este proceso.

Otra garantía de participación ciudadana expuesta en la ley es el derecho de la población de proponer a la AMPP el análisis de temas de su competencia, donde, como se deja ver en el artículo 150.1 “Los ciudadanos, a través de su delegado pueden interesar a la Asamblea Municipal del Poder Popular, mediante escrito razonado, el análisis de temas de la competencia de esta” (Ministerio de Justicia, 2019, p.81).

Hace referencia también la ley 132 a la información y la comunicación en el proceso participativo, al ser el delegado el responsable de informar a sus electores de los asuntos de interés popular. Por último, se deja ver como garantía de participación ciudadana, el análisis en las Asambleas Municipales del Poder Popular, de asuntos de interés ciudadanos, los cuales serán representados en este escenario por su delegado.

Cabe resaltar que estos mecanismos que se recogen en la ley 132 son de carácter institucional, o sea, son las asambleas las encargadas de promoverlos y velar por su cumplimiento. A pesar de todas las garantías y modalidades expuestas no se evidencia dentro de la ley otro conjunto de mecanismos de participación que le brinden al ciudadano y al colectivo, la posibilidad de tomar la iniciativa en la acción dentro de las comunidades, como protagonistas de su propio cambio. Por lo que se hace necesario, en Cuba, reforzar las vías y medio que le permitan a la ciudadanía tomar la iniciativa en la transformación que requiere su comunidad, sintiéndose responsable de fomentar la misma. Todo esto sin obviar los marcos del sistema institucional que regulan los procesos que se desarrollan en la comunidad.

Proyectos de cooperación comunitaria

Una comunidad la conforman personas que con una cultura e historia común, con intereses compartidos, hábitos y costumbres que los caracteriza. Otro aspecto importante lo constituye el sentido de pertenencia, elemento fundamental en que permite la movilización y la cooperación entre todos los habitantes.

La comunidad constituye una de las células básicas que conforman la sociedad, en ella se establecen numerosos procesos sociales, donde las relaciones de vecindad y solidaridad se hacen más evidentes. Es por ello que, como científicos sociales, debemos pensar en lo local, como el espacio por excelencia para fomentar la génesis de proyectos

comunitarios en busca de una transformación social, moviéndonos desde las relaciones interpersonales hasta penetrar en las estructuras sociales más amplias. (Llorcas & Puentes, 2019, p. 210)

Un elemento fundamental para que se propicie el proceso comunitario, es la cooperación entre los actores de la comunidad, dirigida hacia el logro de objetivos comunes. Así se refuerza en la siguiente idea: “La comunidad presente en nuestra concepción posee entre sus variables cualitativas claves la participación y cooperación de sus miembros al compartir un espacio común” (Alonso, *et al* 2004, p. 20). Por ello se debe dar primordial importancia al fomento de la cooperación comunitaria.

La cooperación puede surgir de manera espontánea por las relaciones que se generan entre los sujetos, sin embargo, para que esta genere transformación, debe ser consciente, estructurada y organizada en función de lo anterior. Cuando el sujeto colectivo coopera se generan lazos de empatía que fortalecen el desarrollo, y le otorgan valor a la comunidad.

Esta posibilidad real de conversión de lo espontáneo en hecho consciente se ha visto obstaculizada por multitud de atravesamientos ideoinstitucionales, por deficiencias e insuficiencias, debilidades en la acción real de participar y cooperar comunitariamente. La gestación de la comunitario, desde este análisis, permanece en estado de latencia, como potencialidad de desarrollo no realizado, contradicción esencial en el devenir de lo comunitario (Alonso *et al*, 2004, p.15).

Para Romero y Muñoz, (2014), la cooperación, es asumida como la colaboración social, “se produce a partir de la coordinación en torno a un objetivo común y la integración en función de soluciones. Su manifestación se puede encontrar en aquellos elementos que evidencian la conformación de un sujeto colectivo para la acción” (p.86).

De igual forma los autores Madera *et al.* (2023) conciben la cooperación como “un conjunto de acciones coordinadas entre individuos que tienen en común la solución de problemas públicos, por lo que todos los esfuerzos están encaminados al logro de metas consideradas como deseables por los integrantes de la comunidad” (p.37).

La cooperación entonces permite el encadenamiento de los diferentes actores que intervienen en la comunidad. Esta interrelación propicia las pautas para un desarrollo paulatino, donde cada uno aporte los recursos y las capacidades con que cuentan en función de las necesidades de los demás individuos. Se crea así un contexto de cooperación donde el principio de apoyo mutuo entre individuos con diferentes niveles de necesidades y recursos para darle solución a dichas necesidades, es la base para que se produzca un espacio de cooperación que pueda contribuir al desarrollo del contexto de que se trate.

Hernández y Romero (2021), hacen alusión a la importancia de la cooperación para el desarrollo de la participación cuando expresan: “El enfoque de la participación crítica ocurre en espacios construidos cooperativamente a través de la interacción, principalmente de los involucrados, en procesos que tienen implicación directa para su presente o su futuro” (p.63).

Se pretende en esta investigación resaltar el papel de la cooperación, desde la integración de la comunidad. Dicha integración será posible a partir de la cohesión del sujeto colectivo, que persiguen objetivos comunes, y que trabajan de manera activa, planificada y empática para el logro de estos.

Para que exista una posibilidad real de cooperar, lo primero es romper las barreras que obstaculizan estos procesos, que pueden generarse desde los espacios que ocupan cada uno de los actores comunitarios. Estas barreras se pueden presenciar desde la institución que no implica a la población de la comunidad o que no tiene en cuenta los intereses de esta en la labor que despliega, o de la propia población que en la mayoría de los casos no se siente responsable de su autodesarrollo y deriva sus problemáticas para que otro le dé solución.

Los autores Alonso *et al.* (2004) plantean que:

(...) para que el despliegue de las contradicciones internas genere un cambio en la comunidad, es necesario se patentice un proyecto comunitario “a través del cual se enfrenta a las variadas formas concretas de manifestación de dicha contradicción en la vida cotidiana y cuyas disímiles soluciones son expresión de actos creativos, de crecimiento, de autodesarrollo desde el poder ser” (p.15).

Así mismo refieren los autores, Alonso *et al.* (2013), cuando enfatizan:

El proyecto colectivo es otro elemento que caracteriza los vínculos comunitarios. Es aquí donde quedan expresados los fines de la actividad. De este modo el proyecto confiere direccionalidad a la actividad del sujeto colectivo; y adquieren, ambos, carácter comunitario evidente en el estado de madurez del factor subjetivo del grupo social. La identificación del proyecto colectivo por los implicados en la actividad constituye un claro índice que expresa la existencia de fines comunes y por tanto de presencia de relaciones sociales simétricas; en ocasiones la idea sobre tales fines es vaga por lo que el proyecto tiene una existencia difusa (imprecisa); sin embargo, cuando los fines planteados por diferentes sujetos involucrados en la actividad no resultan comunes, el movimiento de la relación es hacia proyectos divergentes que son expresión de ruptura de lo comunitario (p. 2).

Riera *et al.* (2018), en cuanto al desarrollo de la comunidad refieren que “Su expresión lo constituye la estructuración de proyectos de autodesarrollo comunitario, a partir de los cuales se organizan las fuerzas del cambio y se direccionan las acciones desde y por la comunidad” (p.135).

Para Mc Kay (2024) con relación a los proyectos enfatiza en la capacidad que tienen de adaptarse a diferentes contextos y necesidades de la comunidad, por lo que son herramientas efectivas en el fortalecimiento del desarrollo local. Este enfoque contextualizado asegura que las soluciones sean sostenibles a largo plazo e impacten de manera positiva en la comunidad.

Teniendo en cuenta lo planteado con anterioridad, se evidencia la importancia de la cooperación de forma consciente y organizada, para el autodesarrollo comunitario. El proyecto colectivo permitirá hacer frente a los problemas comunes y transformar las contradicciones que se generan en el espacio comunitario. Se demuestra entonces que la selección consciente de

proyectos de cooperación, contribuyen a orientar el camino hacia el autodesarrollo comunitario.

Mc Kay (2024) argumenta que para la implementación de los proyectos comunitarios es necesaria la participación coordinada y la colaboración entre diversos actores como los gobiernos locales, organizaciones no gubernamentales, empresas privadas y los propios ciudadanos. Esta colaboración es fundamental para lograr un desarrollo integral de la comunidad.

La cooperación comunitaria es un proceso que trasciende fronteras, al ser este necesario para la transformación de espacios comunitarios y para la resolución de problemas que abarcan una variedad de dimensiones en dependencia de las problemáticas y el entorno de que se trate. A partir de los elementos aportados el proyecto de cooperación comunitario, se define por las investigadoras como: Mecanismo de participación comunitario no institucionalizado. Este mecanismo se genera como recurso para el enfrentamiento a las carencias o problemáticas que se manifiestan en la comunidad y la satisfacción de las necesidades comunes. Su epicentro se desarrolla a través del trabajo planificado cooperado y activo de los actores de la comunidad, con la población como protagonista, que persiguen objetivos comunes. Estos proyectos deben estar en función del autodesarrollo comunitario.

En el escenario cubano actual estos tipos de proyectos se han fomentado como política de desarrollo territorial: proyectos de desarrollo local, los cuales, se regulan en el Decreto Ley 33/2021 para la Gestión Estratégica del Desarrollo Territorial, donde se establecen las pautas para la implementación de las estrategias de desarrollo territorial y la gestión de proyectos de desarrollo local.

Como establece esta ley, las estrategias para el desarrollo local deben ser participativas y estar sustentadas por las propuestas individuales y colectivas, para satisfacer las necesidades de la población de los municipios, donde los proyectos colaborativos, desempeñan un importante rol. Se manifiesta así en su Capítulo I: Disposiciones Generales donde se expresa:

Artículo 3. El desarrollo local, como expresión del desarrollo territorial responde a las siguientes reglas:

- 5) el respeto a la justicia social, la equidad, la igualdad, la participación popular, los derechos de las personas, el bienestar, la prosperidad individual y colectiva; c) la solidaridad, la coordinación, la colaboración y la autonomía municipal. (Ministerio de Justicia, 2021)

En 2021 se formaliza la generación de Proyectos de Desarrollo Local (PDL) en el país. Según la Gaceta Oficial (GOC no. 14, 2021) el PDL “constituye un conjunto de recursos, esfuerzos y acciones, con identidad propia, para transformar una situación existente a una deseada, que contribuya al desarrollo del territorio donde actúa e impacte en la calidad de vida de la población”. Otro conjunto de Decretos-leyes se refieren a características de su funcionamiento, aporte impositivo, financiamiento, etc.

Sin embargo, los PDL se constituyen a partir de un conjunto de requisitos especializados, que no están al alcance de la población promedio, sino de actores y especialistas versados en cuestiones económicas y jurídicas

para su propuesta; en general, se carece de apoyo asesorado para que se pueda elaborar y presentar al gobierno municipal para su aprobación –sujeta también a criterios normativos institucionales establecidos-;

De ser aprobados cuentan con ciertas ventajas de acceso al uno por ciento del presupuesto local, entre otros, pero carecen de personalidad jurídica como otros proyectos de emprendimiento no estatales, lo que les presenta ciertas limitaciones. Con todo ello, sus posibilidades de configuración son relativamente limitadas.

Se evidencia entonces que, en Cuba se están marcando las pautas para el desarrollo territorial, en las que los procesos de cooperación y participación ciudadana se encuentran presentes en las mismas normas jurídicas. No obstante, en las estrategias de desarrollo territorial no siempre desempeñan su rol la participación ciudadana, ya que se confecciona desde perspectivas municipales y no comunitarias. En ocasiones, la comunidad no es partícipe de la implementación y el control de la misma y en la gran mayoría de los casos ni siquiera la conoce, lo que implica que no se generen en las comunidades proyectos de cooperación en función de favorecer las estrategias de desarrollo local. Por lo que se hace necesario, desde las comunidades, crear los mecanismos de participación que contribuyan al enriquecimiento de dicha estrategia.

Discusión

La comunidad es un escenario por excelencia de participación y cooperación. En este sentido Llorca y Puentes (2019) expresan que las lógicas comunitarias surgen como respuesta a la existencia de una solidaridad por semejanza. Los elementos de autodesarrollo comunitario que se pauta en esta investigación, sustentados teniendo en cuenta en primer lugar los aportes teóricos relacionados con la comunidad en su devenir histórico, permitieron determinar las variables para que un entorno se convierta en un espacio comunitario.

A partir del despliegue de estas variables como son, la participación y la cooperación, se apoya la necesidad de fortalecer estos elementos en las comunidades para generar un verdadero autodesarrollo comunitario. Lo anterior se sustenta en que la participación permite la vinculación –acción directa de los actores comunitarios en los procesos que tienen lugar en la comunidad (Hernández *et. al.* 2019; Fernández, 2021; López *et. al.* 2024); y a su vez la cooperación propicia la concatenación entre dichos actores para potenciar la generación de proyectos que permitan la transformación de espacio comunitario y de las contradicciones que en este se generan (Alonso *et al.* 2004; Romero y Muñoz, 2014; Medera *et al.* 2023).

Las condiciones actuales que se manifiestan en Cuba a raíz del despliegue del desarrollo local y comunitario que se pretende alcanzar, propicia el auge de proyectos comunitarios y otros mecanismos de participación ciudadana que favorezcan dicho desarrollo. Los proyectos de cooperación comunitarios podrían entonces fortalecer estos procesos de autodesarrollo en las comunidades (Alonso *et al.*, 2013; Riera, *et al.* 2018; Mc Kay 2024). La

población de la comunidad es el actor clave en estos procesos, pero siempre con la coordinación y guía del resto de los actores comunitarios.

Por tanto, los proyectos de cooperación comunitarios propician un mecanismo de participación comunitaria que le confiera a la población el papel protagonista en su transformación y autodesarrollo. Como expresara Mc Kay (2024), los proyectos juegan un papel importante en el desarrollo local y son una valiosa herramienta para impulsar cambios significativos en las comunidades. Lo anterior será posible con la articulación e implicación de los demás actores que están presentes en los procesos comunitarios. El proyecto permite la planificación de estos procesos para que logren el impacto deseado.

Conclusiones

Es necesario potenciar en Cuba el desarrollo desde una perspectiva comunitaria. Cada uno de los actores comunitarios debe tomar conciencia del rol que desempeñan en este proceso y las responsabilidades que ello conlleva. De esta forma será posible generar un autodesarrollo comunitario que impulse a su vez el desarrollo de nuestro país.

Constituyen elementos fundamentales para que se gestione lo comunitario la participación y cooperación de los actores de la comunidad a través de la selección consciente de proyectos de autodesarrollo. Los cuales deben crearse de forma coordinada y dirigidos hacia un fin común que favorezca al entorno comunitario y la satisfacción de las necesidades comunes.

Las vías de participación ciudadanas que están presentes en la legislación vigente en Cuba, regulan los mecanismos que les permite al pueblo participar en los procesos de diversa índole que tienen lugar en las comunidades; no obstante, es necesario patentizar mecanismos de participación no necesariamente institucionalizados, que le permitan a la comunidad ser más protagonista de su autodesarrollo.

Los proyectos de cooperación comunitarios, pueden favorecer en gran medida el autodesarrollo de la comunidad, a partir de la planificación consciente de los recursos para de forma conjunta darle solución a las necesidades que presenta la comunidad.

Referencias

- Alonso, J., Riera, C.M. & Rivero, R. (2013). *Fundamentos conceptuales y metodológicos del autodesarrollo comunitario como alternativa emancipadora*. En CD del XI Taller Internacional de Comunidades; Historia y Desarrollo. Universidad de Santa Clara.
- Alonso, J., Pérez, A., Rivero, R., Romero, E., & Riera, C. (2004). *El Autodesarrollo Comunitario, Crítica a las mediaciones sociales recurrentes para la emancipación humana* (pp. 10-25). Feijóo.
- Cassetti V., López-Ruiz V., Paredes-Carbonell JJ. (2019). *Participación comunitaria: mejorando la salud y el bienestar y reduciendo desigualdades en salud*. Zaragoza: Ministerio de Sanidad, Consumo y

- Bienestar Social*. Instituto Aragonés de Ciencias de la Salud.
<https://www.nice.org.uk/guidance/ng44>
- Castillo, Y. (26 de junio de 2021). *La experiencia en descentralización en el municipio de Davis, Panamá* [Conferencia No. 9]. Congreso Internacional Virtual en seguridad y participación ciudadana del Centro de Investigaciones Científicas, Sociales y tecnológicas del Perú (CICSTEP).
- Constitución de la República de Cuba. (2019). La Habana. Cuba
- Contreras, P. & Montecino, E. (2019). Democracia y Participación Ciudadana: Tipología y Mecanismos para la Implicación. *Revista de Ciencias Sociales* (25)2, 178-191.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28059953014>
- Cruz, I. D. & Valentín, L. (2017). Mecanismos de Participación Ciudadanas en las Políticas Públicas en América Latina. *Revista Políticas Públicas* 10(1), 30-54. <https://doi.org/10.35588/pp.v10i1.2963>
- Cubillo, J., García, D., Benede, B.; Gallego, J., Hernán, M. (2022). Participación comunitaria aprendizajes desde la covid-19 para nuevas crisis. *Revista Gac Sanit*, 36, 22-31. <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2022.02.110>
- D'Angelo, O. (2005). *Autonomía Integradora. El desafío ético emancipatorio de la complejidad* (pp. 44-49). Centro de Investigaciones Sicológicas y Sociológicas.
- D'Angelo, O. (2006). ¿La autogestión local como vía para la transformación social? *Revista Temas* (37).
https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/CDuba/cips/20120824100251/angel_o10.pdf
- Fernández, J.M. (2021). *Otra manera de decir y hacer comunicación popular. Contribución a la gestión municipal eficiente y sostenible en Cuba* (pp. 87-93). Centro de Desarrollo Local y Comunitario.
- Hernández, C.N. & Romero, M.I. (2021). *Participación Popular y Trabajo Comunitario para el desarrollo local sostenible. Contribución a la gestión municipal eficiente y sostenible en Cuba* (pp. 61-75). Centro de Desarrollo Local y Comunitario.
- Llorca, D. & Puentes, T. (2019). Desarrollo comunitario y Cooperativismo. Un ejemplo en Cuba. *Revista Desarrollo Social: Cuba y América Latina* 7(2), 208-222. [Http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2308-01322019000200004](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2308-01322019000200004)
- López, M.V., Polab, M., Natalia Enríquez, N., Cassettid, V., Teresa Iriarte, T., Benedé, C.B. (2024). ¿Cómo mejoramos la participación comunitaria en salud? Análisis de las acciones propuestas tras la aplicación de una herramienta de evaluación. *Revista Atención Primaria* 56, 1-9.
<https://doi.org/10.1016/j.aprim.2023.102847>
- Madrea, J.A. Vidal, L. & Gerónimo, F.A (2023). Participación comunitaria e identidad en los proyectos de turismo en zonas indígenas en el estado de Nayarit, México. *El Periplo Sustentable* 44, 31-51.
<https://doi.org/10.36677/elperiplo.v0i44.15470>
- Mc Kay, M. L. (2024). Proyectos sociales comunitarios herramienta para el desarrollo humano a nivel local. *Revista Ciencia Latina*, 8(2), 8251-8262.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11299

- Ministerio de Justicia (2019). *Ley No. 132/2019 De Organización y Funcionamiento de las Asambleas Municipales del Poder Popular y de los Consejos Populares*. GOC-2020-48- EX5. Cuba.
- Ministerio de Justicia (2021) .*Decreto Ley 33/2021 Para la Gestión Estratégica del Desarrollo Territorial*. GOC-2021-359-040. La Habana. Cuba.
- Montero, M. (2004) *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*, Buenos Aires, Paidós, pp. 225-231, 236-237. En C. N. Hernández (Ed.), *Trabajo comunitario. Selección de lecturas*. Caminos.
- Reiner, L., Cruz B.A., Orozco, C. (2019). La participación comunitaria como eje de la atención primaria de la salud. *Revista EDUMECENTRO* 11(1) 218-233. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_artex&pid=S2077-28742019000100218
- Riera, C.M. Paz, L.E, & Hernández, E.A. (2018). *Consideraciones sobre el Desarrollo Comunitario. Investigación y Desarrollo*, 26(1), 125-139. http://www.scielo.org.co/scielo.php?=&script=sci_abstract&tlng=es 32612018000100125&script=sci_abstract&tlng=es
- Romero, M.I. & Muñoz, M.R. (2014). Comunidad y desarrollo comunitario: aspectos teóricos y metodológicos. *Estudios del desarrollo social: Cuba y Latino América*, 2(2), 78-89. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552357197008>

EXPLORANDO LA RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y LA ADICCIÓN A INTERNET: UN ANÁLISIS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

EXPLORING THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIO-EMOTIONAL EDUCATION AND INTERNET ADDICTION: AN ANALYSIS IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Sesario Ibarra Holguin (1), Manuel de Jesús Mejía Carrillo (2) y Angélica Fabiola Sánchez Gutiérrez (3)

1.- Doctor en Pedagogía; COBAED; Durango, Plantel 10; isesario@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6660-8057>
2. Doctor en Ciencias de la Educación. *Universidad Pedagógica de Durango*. chaparritos_2b@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3023-3211>
3. Maestría en Ciencias y Humanidades. *Coordinadora Académica en UNIVES*. Fabisanz122383@gmail.com

Recibido: 11 de septiembre de 2024
Aceptado: 22 de febrero de 2025

Resumen

En esta investigación se pretende conocer la relación existente entre el desarrollo socioemocional y la adicción a internet en estudiantes de educación media superior, para lo cual se elaboró un estudio de tipo correlacional, con una muestra no probabilística de 642 participantes que pertenecen a diferentes instituciones educativas siendo 238 hombres y 404 mujeres, en una edad mínima de 14 años y máxima de 22 años, a quienes se les pidió contestaran los cuestionarios, que al ser analizados en el programa SPSS v. 27 se obtuvo una confiabilidad aceptable de .936 Respecto al análisis descriptivo se obtuvieron la media de cada variable en relación al desarrollo socioemocional y adicción a internet, dándose una relación significativa que muestra que entre más desarrollo socioemocional menor adicción a internet. En lo que se refiere a las limitaciones, se menciona que no todos los alumnos pudieron contestar el formulario ya que no contaban con acceso a internet.

Palabras clave: Desarrollo socioemocional, adicción a internet, alumnos

Abstract.

This research aims to understand the relationship between socioemotional development and internet addiction in high school students. A correlational study was conducted with a non-probabilistic sample of 642 participants from different educational institutions, including 238 males and 404 females, aged between 14 and 22 years. Participants were asked to complete questionnaires, and upon analysis using

SPSS v. 27, a satisfactory reliability of .936 was obtained. Regarding the descriptive analysis, the mean of each variable concerning socioemotional development and internet addiction was obtained, revealing a significant relationship indicating that higher socioemotional development is associated with lower internet addiction. As for limitations, it is noted that not all students were able to complete the form due to lack of internet access.

Keywords: Socioemotional development, internet addiction, students.

Introducción

Para poder desempeñar una buena labor de cualquier tipo, tanto en las instituciones como en la sociedad en general, se requiere poner énfasis en las habilidades de tipo emocional, que puedan facilitar el mejor trayecto y desempeño en las labores cotidianas. Uno de los lugares donde se aprecia esta situación es en las instituciones educativas donde cada vez es más impostergable saber utilizar la educación socioemocional de parte del colegiado académico y autoridades educativas en relación con las problemáticas que se presentan de forma recurrente en el estudiantado.

Es sumamente importante fortalecer las competencias docentes en lo que a educación socioemocional se refiere como parte inherente del proceso educativo y que van en una dirección recíproca al interactuar estudiantes y docentes en el proceso enseñanza aprendizaje (Montoya, 2018). Desde luego que no es una tarea sencilla, ya que los aspectos de tipo afectivo desempeñan un papel relevante para el aprendizaje y como parte del desarrollo integral de los alumnos” (Montoya, 2018, p. 2). Dado lo anterior, los docentes, directivos y sociedad en general deben contemplar que la educación socioemocional juega un papel determinante en la formación de los alumnos en cualquier nivel educativo.

Las instituciones educativas consideran de manera seria integrar el aprendizaje socioemocional en su planes y programas, ya que en no pocos casos han surgido problemáticas que tienen que ver con este precepto, cumpliendo con lo que propone CASEL (2020, como se cita en Rodríguez & Castillo-Gualda, 2023, p. 3) al resaltar “la importancia de promover el desarrollo saludable, el manejo de las emociones, el logro de metas personales y colectivas, el desarrollo de la empatía por los demás, el establecimiento de relaciones de apoyo, así como la toma de decisiones responsables”. Para tal fin, es requerido que el principal responsable que debe proponer y aplicar el desarrollo socioemocional en los alumnos es el docente, por tanto, es ahí donde se establece la necesidad de la mejora continua en este aspecto.

Con el auge tecnológico se puede decir que surgieron múltiples problemáticas aparte de los beneficios que contiene el uso de herramientas digitales aplicadas en las diversas actividades de las personas y desde luego, en el uso educativo también. Si bien, hay reportes de los múltiples usos que tienen las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la creciente pandemia ocasionada por el COVID 19 dejó como estrago el demasiado uso de redes sociales o páginas de internet que alteran la vida de los alumnos de distintos niveles educativos.

En ese mismo tenor cabe destacar que los jóvenes se ven inmersos en una serie de emociones que los llevan a un mal manejo emocional y con ello a desarrollar padecimientos mentales como la depresión y la ansiedad por mencionar algunos de los más prevalentes en ese grupo poblacional. Según la Revista de la Facultad de Medicina de México (2013) la ansiedad suele ser por lo que más se acude a consulta y la OMS (2020) establece que los trastornos mentales, neurológicos y por el consumo de sustancias pueden ocasionar la muerte prematura en jóvenes. Algunos estudios muestran que los primeros síntomas ansiosos se aparecen levemente en la adolescencia temprana, pero se incrementan en la adolescencia tardía (Van Oort, et al., 2009). Asimismo, los casos diagnosticados son inferiores a los que podrían existir (Wittchen et al., 2002), lo que incrementa el desarrollo de padecimientos.

Algunos factores que juegan un papel sumamente importante son la desigualdad social y las variaciones en el ingreso per cápita, el medio ambiente, las pobres condiciones de vida durante la infancia y la adolescencia y la falta de oportunidades educativas (Allen, et al., 2014; Fisher y Baum, 2010). En México, los adolescentes que han sufrido un trastorno mental son: uno de cada once ha presentado un problema mental serio, uno de cada cinco lo presenta de forma moderada, y uno de cada diez lo presenta de forma escasa, sin recibir tratamiento la mayor parte de los afectados, siendo los trastornos de ansiedad los más prevalentes (Benjet, et al., 2009).

Con la revisión de literatura se encontró que la educación socioemocional, conceptualizada como la enseñanza de habilidades y competencias emocionales está estudiada a partir de diferentes factores como “inteligencia emocional, empatía, resolución de conflictos, toma de decisiones y comunicación efectiva” (Villar, 2019; Gilar, et al., 2017; y, Figueroa & Navia, 2019). También se identifica la necesidad de contar con docentes que desarrollen sus competencias en educación socioemocional para poder abordar adecuadamente las necesidades de los estudiantes en este aspecto (Villar, 2019; Gilar, et al., 2017; y, Figueroa & Navia, 2019). Por otro lado, se encontró que las emociones son aprendidas por imitación dando lugar a la mejora de las relaciones interpersonales de manera sana con uno y con los demás (Guillén, 2018, como se cita en Bisquerra, 2016; y, Fernández & Carrera, 2014).

Con la revisión de antecedentes se asume como vacío que falta por estudiar la relación que existe entre la educación socioemocional y la adicción hacia el uso del internet, que es un recurso donde los alumnos de educación media superior encuentran modelos de imitación. Es por eso por lo que se realizó una segunda revisión de literatura donde se ubicó que esta adicción se caracteriza por síntomas como la necesidad constante de estar en línea, la dificultad para controlar el tiempo que se pasa en internet, la negligencia de responsabilidades importantes y la experimentación de síntomas de abstinencia cuando no se puede acceder a internet (Romero, et al., 2021; Guadix & Zumalde, 2018; y, Bautista & Huayre, 2023). Se menciona en cuanto a la adicción al internet que su uso problemático se da debido a una exagerada obsesión cognitiva en su uso continuado que permea en una pérdida de control en su uso y una urgente necesidad de obtener acceso (Yudes & Extremera,

2019). También se reporta que esta adicción puede tener efectos negativos en diferentes áreas de la vida del estudiante.

A partir de lo anterior se establecen los siguientes objetivos de investigación:

Explorar la relación entre la educación socioemocional y la adicción a internet en estudiantes de educación media superior.

1. Analizar los factores socioemocionales en estudiantes de educación media superior.
2. Evaluar el nivel de adicción a Internet en estudiantes de educación media superior
3. Examinar la relación entre la educación socioemocional y el nivel de adicción a Internet

Considerando los objetivos anteriores se establecen como hipótesis del presente estudio:

- Hipótesis nula (H_0): No existe una relación significativa entre los factores socioemocionales y la tendencia a desarrollar un nivel de adicción a Internet en estudiantes de educación media superior
- Hipótesis alterna (H_1): Existe una relación significativa entre los factores socioemocionales y la tendencia a desarrollar un nivel de adicción a Internet en estudiantes de educación media superior

Método.

La presente investigación es de corte cuantitativo, no experimental, correlacional. Tomando en cuenta que los resultados manifiestan el nivel de educación socioemocional y el nivel de adicción a internet, se considera que también es de tipo descriptivo.

Participantes.

En lo que respecta a este estudio se consideró la participación de 642 estudiantes del nivel medio superior de distintos planteles educativos tales como: COBAED Plantel 09 (Lomas) de Durango, Plantel 10 de Santiago Papasquiari; Dgo., Plantel 14 de San Juan de Guadalupe; Dgo. Cabaem de Morelia; Mich., Cbtis 158 de Santa María del Oro; Dgo, Plantel 22 de Ojinaga; Chih. Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) 64 de Santa María del Oro; Dgo y Conalep de Santiago Papasquiari; Dgo., distribuidos en los estados participantes, quedando de la manera siguiente: Durango, 89.3%, Chihuahua, 6.5%, Jalisco .2%, Sinaloa .2%, Michoacán 2.3%, Ciudad de México .2%, Hidalgo .2% y Baja California .2%

En cuanto a los datos sociodemográficos se destaca que la participación de las mujeres fue mayoría

Tabla 1.**Caracterización de la muestra**

Sexo	Hombre	37 %
	Mujer	63 %
Edad	Mínima	14 años
	Máxima	22 años
	Promedio	16 años
Semestre que Cursa	Segundo Semestre	50 %
	Cuarto Semestre	31 %
	Sexto Semestre	19 %

Técnicas e Instrumentos para la recolección de la información

Para este estudio se utilizaron dos cuestionarios, incluidos en un solo formulario de forma virtual, el primero fue sobre educación socioemocional y el siguiente sobre adicción a internet, y que está integrado por las siguientes secciones: en la primera sección se menciona los datos sociodemográficos que considera la edad, sexo, escuela, semestre que cursa y estado o entidad federativa, en la segunda sección consta del cuestionario educación socioemocional de (Velásquez Acosta, 2022), y en la tercera sección la escala correspondiente a adicción a internet de, (Ruiz-García, 2022)

En lo referente al cuestionario de educación socioemocional se emplearon 34 ítems con 5 opciones de respuestas de son: (1) nunca, (2) casi nunca, (3) a veces, (4) casi siempre y (5) siempre y arrojó una confiabilidad de Cronbach de .935

De la misma manera el instrumento sobre adicción a internet consta de 29 ítems que también se deben contestar considerando 5 posibles respuestas que van de (1) nunca, (2) casi nunca, (3) a veces, (4) casi siempre y (5) siempre, de esta forma este cuestionario arrojó una confiabilidad de Cronbach de .936.

Procedimiento.

En lo que respecta a este estudio, se elaboró un formulario de Google forms en el cual se integraron los ítems redactados correspondientes a cada variable, que para este caso es educación socioemocional y adicción a internet, dividido en 5 secciones.

Se distribuyó el formulario para ser contestado vía WhatsApp de forma virtual. Es menester mencionar que primero se solicitó el permiso a los padres de familia de los estudiantes para realizar esta actividad, quedando que solamente a quienes se les otorgaron el permiso de los padres podían contestar el cuestionario.

También se llevó a cabo un piloteo en este caso a 9 estudiantes de manera indistinta con el fin de constatar la comprensión de las preguntas, el contenido del cuestionario y el vocabulario empleado, al ver que no hubo ningún problema se procedió a la aplicación del cuestionario de manera definitiva, no sin antes solicitar la previa autorización de las autoridades educativas de cada plantel de nivel medio superior.

Una vez que se contestó el cuestionario se procedió a la construcción de la base de datos para lo que se usó el programa estadístico spss en su versión 27, y así obtener los valores tanto sociodemográficos como las distintas confiabilidades de los instrumentos utilizados.

Análisis Estadístico.

Ya una vez integrada la base de datos derivada del programa estadístico, se llevaron a cabo los análisis de cada variable.

En primer término, se realizó el análisis de la variable educación socioemocional y en seguida el de adicción a internet, que de manera previa se analizó la media de cada una, con sus ítems correspondientes. Cabe mencionar que los análisis realizados a las variables son de tipo descriptivo y correlacional.

Para el análisis de distribución de normalidad, se obtuvo una distribución normal lo cual permitió que se utilizara el estadístico no paramétrico de Rho de Spearman.

Consideraciones Éticas.

Para el caso de este estudio, y de acuerdo al código de ética de los principios básicos de y normas de conducta en los aspectos éticos, se dió con apego a la protección de los derechos y garantías de los participantes en la investigación según la sección 8.01 de los principios éticos de la American Psychological Association (2017) y de acuerdo con el artículo 17, fracción I, del Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación en Salud (Secretaría de Salud, 1987), que considera que este tipo de investigación se debe tomar como una sin riesgo, ya que, en la recolección de la información, solo se utilizaron cuestionarios que no afectaron ni generaron cambios, de manera intencionada o deliberada, en variables psicológicas y/o sociales de los participantes.

El cuestionario tuvo un carácter anónimo y, en la presentación del mismo, se les aseguró la confidencialidad de los resultados; con relación al consentimiento informado, se les enfatizó el carácter voluntario de su llenado haciéndoles ver que el hecho de responderlo era que consentían participar en dicha investigación. Así mismo, no se les solicitó ningún dato sociodemográfico que comprometiera su anonimato.

Resultados.

De acuerdo al análisis de tipo descriptivo que se realizó a la variable educación socioemocional se obtuvieron los siguientes resultados.

La media más alta es de 4.32 y que en esta caso se repite en tres de los ítems que son: el ítem 9 ¿Consideras que el estar motivado te permite crecer como persona y estudiante?, el 27 correspondiente a ¿Consideras que es importante ser uno mismo cuando se relaciona con nuevas personas?, y el 28

¿Consideras que de todo problema se aprende? La media general de esta variable es de 3.845 que transformada en porcentaje da un valor de 77%

Tabla 2.

Datos descriptivos de la variable educación socioemocional

Ítems	Media
1. ¿Mantienes la calma y no respondes a las provocaciones de tus compañeros de clase?	3.34
2. ¿Actúas tranquilamente ante algún problema que sucede?	3.83
3. ¿Reaccionas en forma positiva frente a las diferencias de opinión o críticas que recibes de tus compañeros o profesores?	3.82
4. ¿Te relacionas con tus compañeros confiando que existirá un respeto mutuo?	3.82
5. ¿Participas durante las sesiones de clase confiando que lo harás bien?	3.30
6. ¿Puedes enfrentar y solucionar los problemas que existan con tus compañeros confiando que saldrá todo bien?	3.43
7. ¿Te sientes motivado para realizar las tareas hasta logrando acabarlas con éxito?	3.84
8. ¿Consideras que las cosas no te salen bien te pueden motivar para seguir aprendiendo?	3.76
9. ¿Consideras que el estar motivado te permite crecer como persona y estudiante?	4.32
10. ¿Te trazas metas a largo plazo, durante el año escolar?	3.70
11. ¿Consideras que todo lo que aprendes te servirá para el futuro?	3.99
12. ¿Habitualmente piensas qué serás en un futuro?	4.03
13. Cuando estás realizando alguna actividad en equipo ¿Motivas a tus compañeros con ideas innovadoras?	3.59
14. ¿Trabajas de forma coordinada con los integrantes de tu equipo con el fin de lograr la meta?	3.95
15. ¿Participas con esmero cumpliendo con las responsabilidades que te asignan en tu equipo de trabajo?	4.23
16. En los trabajos en equipo ¿Delegas responsabilidades de acuerdo a las habilidades o cualidades de tus compañeros?	3.77
17. ¿Habitualmente lideras los trabajos en equipo?	3.20
18. ¿Organizas las actividades o tareas de manera activa durante el desarrollo de trabajos grupales?	3.63
19. ¿Se dividen las actividades entre todos los integrantes del equipo?	4.13
20. En los equipos que formas ¿Consideras que todos los integrantes pueden liderar al equipo?	3.54
21. ¿En las actividades de equipo se ayudan mutuamente entre todos los integrantes?	3.98
22. ¿Aceptas con respeto las opiniones de tus compañeros cuando consideran que hay otras formas de hacer los trabajos?	4.29
23. ¿Puedes incorporarte con facilidad a un nuevo equipo de trabajo?	3.47
24. ¿Puedes relacionarte con nuevos compañeros fácilmente?	3.40
25. ¿Te adaptas con facilidad con los compañeros que no sean de tu grupo de amigos sin perder tu identidad?	3.46
26. ¿Ante algún problema, siempre priorizas los valores para darle solución?	3.81

27. ¿Consideras que es importante ser uno mismo cuando se relaciona con nuevas personas?	4.32
28. ¿Consideras que de todo problema se aprende?	4.32
29. ¿Respetas y valoras las opiniones de tus compañeros, aunque sean diferentes a las tuyas?	4.28
30. ¿Disfrutas trabajar con tus compañeros que tienen diferentes puntos de vista, opiniones y estilos de trabajos diferentes a los tuyos?	3.89
31. ¿Eres respetuoso con tus compañeros que no aprenden a tu mismo ritmo?	4.30
32. ¿Escuchas con atención las ideas de tu compañero porque consideras que para él (ella) es importante lo que te está diciendo?	4.28
33. ¿Consideras que es importante la integración del aula como parte de una convivencia saludable?	4.18
34. A pesar de existir diferencias entre las personas del aula ¿Buscas motivos para mantenerse unidos?	3.53

Nota: Medias de los ítems de la variable Educación Socioemocional

Así también y referente al análisis de la variable adicción a internet, mostrado en la tabla 3, se aprecia que la media más alta es de **3.34** y corresponde al ítem 15 “He logrado disminuir el tiempo que pasó navegando en internet” con una media general de 2.36896552, que transformada en porcentaje da un total de 47.37%

Tabla 3.
Datos descriptivos de la variable adicción al internet

ítems	Media
1. Me encuentro navegando en internet sin pensar para qué voy a utilizarlo.	2.79
2. Sin darme cuenta comienzo a navegar en internet.	2.74
3. He notado que me cuesta trabajo dejar de navegar en internet una vez que comienzo a hacerlo.	2.44
4. Utilizo el internet para no pensar en mis problemas.	2.67
5. Utilizar el internet me hace sentir bien.	2.93
6. Considero que no tengo control suficiente para dejar de usar internet.	2.24
7. Utilizo internet con mayor frecuencia que antes	2.84
8. Me he dado cuenta que necesito utilizar internet por más tiempo para obtener la misma satisfacción que anteriormente me brindaba.	2.10
9. Me siento desesperado cuando dejo de navegar en internet.	1.88
10. Me siento irritado después de un tiempo de no usar internet.	1.86
11. Comienzo a sentirme ansioso cuando dejo de utilizar internet por un tiempo.	1.81
12. Me siento deprimido cuando no utilizo internet por un tiempo.	1.71
13. Comienzo a sentir deseo por navegar en internet al estar frente a la computadora o dispositivo electrónico.	1.98
14. Me he propuesto disminuir el tiempo que paso navegando en internet.	3.25
15. He logrado disminuir el tiempo que paso navegando en internet.	3.34
16. Continúo utilizando internet por más que me resista.	2.31
17. He dejado de realizar mis actividades cotidianas por usar internet.	2.03
8. Para mí es necesario usar internet.	3.01
19. Navegar en internet es una actividad fundamental en mi día a día.	2.94
20. Pienso constantemente en usar internet cuando estoy realizando una actividad	2.55
21. Utilizo el internet para mejorar mi estado de ánimo cuando me siento triste.	2.71

22. Me hace sentir mejor entrar a navegar en la red, cuando estoy enojado.	2.45
23. El tiempo que paso en internet afecta mi rendimiento académico (laboral).	2.13
24. He tenido problemas personales por el tiempo que paso en internet.	1.90
25. Mis relaciones familiares se han visto afectadas por el uso constante de internet.	1.81
26. Me molesta que hagan comentarios acerca del tiempo que paso navegando en internet.	2.00
27. Me siento culpable al navegar por internet por un tiempo prolongado.	2.31
28. La mayor parte de mis relaciones sociales son por internet.	1.96
29. Me es difícil aceptar que puedo hacer más amistades en internet que en persona.	2.01

Nota: *Medias de los ítems de la variable adicción a internet*

En el análisis correlacional que se obtuvo, muestra que la variable educación socioemocional obtuvo una correlación negativa ($\rho = -0.445^{**}$, $p < .001$), por lo que se puede afirmar que a mayor educación socioemocional menor adicción a internet.

Discusión de Resultados.

En el presente estudio se aplicaron en un solo formato de Google forms dos cuestionarios, que corresponden a educación socioemocional y adicción a internet a una población de 642 participantes, que se corresponden a segundo, cuarto y sexto semestre de educación Media Superior.

Esta aplicación fue contestada en su totalidad para después llevarse a cabo el proceso de análisis de resultados en el programa estadístico spss en su versión 27, para lo cual se reportó una confiabilidad de .935 para educación socioemocional en alfa de Cronbach y para la variable adicción a internet de .936 de manera respectiva.

En relación al objetivo de esta investigación de “Describir la forma en que se utiliza el aprendizaje socioemocional y la adicción a internet en estudiantes de educación media superior” se obtuvo una relación de manera negativa por lo que se puede afirmar que a mayor educación socioemocional menor adicción a internet.

El porcentaje en cuanto a educación socioemocional fue de 77% que se puede considerar en un nivel alto (de 0 a 33% nivel bajo, de 34 a 66% nivel medio y de 67 a 100% nivel alto).

El porcentaje en relación a adicción a internet fue de 47.37 que se puede considerar como un nivel medio (de 0 a 33% nivel bajo; de 34% a 66% nivel medio; de 67% a 100% nivel alto).

En cuanto a estos resultados se puede mencionar que de acuerdo a Torres (2022) en su investigación nos muestra que “en la tabla 20, la variable habilidades sociales obtuvo una correlación inversa, de intensidad moderada y estadísticamente muy significativa con la dimensión uso excesivo ($\rho = -.596$; sig. = .000). Se explica entonces que, a menor puntaje de habilidades sociales, mayor puntaje del uso excesivo del Internet, en una muestra representativa de escolares de VES” (p. 64), es decir que entre más educación socioemocional cuenta el estudiante disminuye el uso excesivo de internet.

Aunado a lo anterior y como sostiene Romero-Rodríguez, (2021) “Tras el análisis del grado de adicción a Internet de los estudiantes universitarios, se ha comprobado que, efectivamente, el uso problemático y abusivo de Internet afecta de manera relevante en los estados de depresión, ansiedad y estrés y en menor medida en el autocontrol del alumnado, agravándolos en todos los casos” (p. 10). Por lo que queda claro que la adicción a internet promueve afecciones comportamentales si no se tiene un moderado uso en los estudiantes.

De esta manera se debe considerar que la educación socioemocional sí juega un papel importante en el manejo de la adicción a internet en los adolescentes de educación media superior, considerando también, el impacto que pudiera tener en el desempeño académico.

Se puede mencionar como implicaciones importantes de este estudio que entre más promoción se haga a las habilidades socioemocionales en las aulas con los jóvenes, se pueden afrontar problemáticas de tipo conductual y de aprovechamiento académico.

Como limitaciones para esta investigación se puede mencionar que hubo participantes que no pudieron contestar la encuesta por no tener acceso a internet o no contar con conexión en sus hogares.

Como resultados de esta investigación de tipo correlacional no experimental la cual se aplicó para dar a conocer la relación entre educación socioemocional y adicción a internet en estudiantes de educación media superior, distribuidos en 238 hombres que representa el 37% y 404 mujeres con un 63%, con una mínima de 16 años y una máxima de 22 años a quienes se les solicitó que contestaran el formulario con los cuestionarios, que al ser analizados en el programa de SPSS versión 27, mostró que la educación socioemocional arrojó una confiabilidad de Cronbach de .935 y el de adicción a internet de .936% en alfa de Cronbach.

Resultados. En cuanto al análisis descriptivo que se realizó se encontró que en educación socioemocional la media más alta es de 4.32 y la media general es de 3.845 con un 77%. En cuanto a la adicción a internet se obtuvo que la media más alta es de 3.34 y la media general es de 2.36896552 que representa el 47.37%.

Conclusiones. Existe una relación negativa que a mayor educación socioemocional menor adicción al internet entre los encuestados. Las limitaciones es que no todos los encuestados cuentan con acceso a internet en sus dispositivos electrónicos al momento de contestar el formulario en línea.

Referencias

- Allen, J., Balfour, R., & Marmot, M. (2014) Social determinants of mental health Journal International Review of Psychiatry Volume 26, 2014 – Issue 4 pages 392-407
- Benjet, C., Borges, G., Medina-Mora, ME., Zambrano, J. & Aguilar-Gaxiola, S. (2009) Youth mental health in a populous city of the developing world: results from the Mexican Adolescent Mental Health Survey. Journal of

- Child Psychology and Psychiatry 50:4 (2009), pp 386–395
doi:10.1111/j.1469-7610.2008.01962.x
- Fisher, M. & Baum, F. (2010) The social determinants of mental health: implications for research and health promotion. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry* 2010; 44:1057 – 1063
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Miñano, P., Castejón, J., Sánchez, B., Veas, A., Gómez, C., G., Serra, P., Aparisi, D., García, M., Gómez, I., M. (2017) *Un contexto interdisciplinario TIC para el desarrollo de un programa de Inteligencia Emocional en Educación Superior. Memorias del Programa de Redes-13CE De calidad, innovación e investigación en docencia universitaria.* <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/73594>
- Guillén Baca, E. A. (2018). Educación socioemocional y empatía. *Didac 72* (2018):64-69, 3.
- Mendoza, Y., & Méndez, L. (2014). Adicción a Internet. *Educación, Handbook - ©ECORFAN- Valle de Santiago, Guanajuato, 2014., 2.*
- Montoya Pérez, L. M. (2018). La educación socioemocional en el contexto universitario. *Didac 72* (2018): 11-17, 2.
- Rodríguez Esquivel, N., & Castillo-Gualda, R. (2023). Impacto de una intervención de educación socioemocional en estudiantes de preparatoria en México. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 39-60.
- Rodríguez Esquivel, N., & Castillo-Gualda, R. (2023). Impacto de una intervención de educación socioemocional en estudiantes de preparatoria en México. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 3(1), 39–60. <https://doi.org/10.48102/riieb.2023.3.1.48>
- Romero-Rodríguez, M.-H. C. (2021). Influencia de la adicción a internet en el bienestar personal de los estudiantes universitarios . *Health and Addictions 2021 – ISSN 1578-5319 – ISSNe 1988-205X.*
- Ruiz-García, I. J. (2022). Validación de una escala para evaluar la adicción a Internet. *Health and Addictions / Salud y Drogas*, 22(2), 202-214. Doi: 10.21134/haaj.v22i2.675.
- Torres Chambilla, r. (2022). Facultad de ciencias humanas escuela profesional de psicología. *Universidad autónoma del Perú*, 64.
- Van Oort, K, Greaves-Lord, F.C., Verhulst, J. & Ormel, A.C. (2009) The developmental course of anxiety symptoms during adolescence: the trails study. Volume50, Issue10, pages 1209-1217
- Velasquez Acosta, A. M. (2022). Actividad Física y Desarrollo Socioemocional en el Estudiantado del V Ciclo de una Institución de San Martín de Porres, 2022. *Universidad César Vallejo*, 80.
- Villar, B., S. (2019) *Promoción de la convivencia y prevención de la conducta violenta a partir del desarrollo de habilidades socioemocionales en Educación Primaria (Tesis doctoral).* Universidad de Alicante. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/120341>
- Wittchen, H.-U., Kessler, R. C., Beesdo, K., Krause, P., Höfler, M., & Hoyer, J. (2002). Generalized anxiety and depression in primary care: Prevalence,

recognition, and management. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 63(Suppl 8), 24-34.

Yudes, C., Rey Peña, L., & Extremera Pacheco, N. (2019. Hal-02511693). Ciberagresión, adicción a internet e inteligencia emocional en adolescentes: un análisis de diferencias de género. *Voces de la Educación*, 4.

EL PROCESO DE ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN DOS SEMESTRES ACADÉMICOS 2022-2 Y 2023-2. UN ESTUDIO COMPARATIVO

ACADEMIC STRESS PROCESS IN PSYCHOLOGY STUDENTS IN TWO ACADEMIC SEMESTERS 2022-2 AND 2023-2. A COMPARATIVE STUDY

Ma. Isabel García Uribe (1), Mónica Leticia Campos Bedolla (2) y Mónica González Márquez (3)

1.- Doctora en Psicología y Educación. Docente investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. migarciapsic@gmail.com
2.- Doctora en Psicología y Educación. Docente y Coordinadora de Investigación Educativa Instituto Tecnológico de Querétaro. monica.cb@queretaro.tecnm.mx
3.- Licenciada en Psicología, colaboradora de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. monigm1708@gmail.com

Recibido: 14 de mayo de 2024
Aceptado: 01 de abril de 2025

Resumen

El estudio tuvo como objetivo identificar y comparar el proceso de estrés académico en todas sus dimensiones (intensidad, estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento), a partir de la valoración cognitiva de los y las estudiantes de psicología de una universidad pública en los semestres 2022-2 y 2023-2. Se utilizó un método descriptivo y comparativo, mediante la aplicación del Inventario SISCO-SV-21 de Barraza (2018) a una muestra intencionada y por conveniencia de 523 estudiantes de la carrera de psicología. Se compararon los niveles de estrés académico en tres dimensiones: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Los resultados arrojan que no hubo diferencias significativas en ambos periodos en cuanto a estresores, pero sí en la dimensión de síntomas. En el caso de los síntomas y las estrategias de afrontamiento, se mantuvo una relación causal entre sí, dado que, a menos estrategias de afrontamiento se elevan los síntomas y viceversa. Se concluye que durante los semestres estudiados, ambos posteriores al confinamiento, implicó para los y las estudiantes un cambio importante por el paso de clases virtuales en casa a clases presenciales, manifestándose por un alto nivel de síntomas y la baja en el uso de estrategias de afrontamiento, por lo cual es importante abrir espacios de investigación aplicada para la generación de programas de intervención para estudiantes, docentes, asesores y tutores y tutoras universitarias que fomenten el uso de estrategias de afrontamiento que favorezcan su bienestar integral.

Palabras clave: Estrés académico; universitarios; psicología.

Abstract

This study aimed to identify and compare the process of academic stress the next aspects (intensity, stressors, symptoms and coping strategies) based on the cognitive assessment carried out by psychology students, comparing the 2022-2 and 2023-2 semesters. To this end, a descriptive and comparative method was used by applying the SISCO-SV-21 Inventory of Barraza (2018) to a purposive and convenience sample of 523 psychology students from the Autonomous University of Querétaro. The analysis of the results was carried out for two post-confinement periods, comparing the levels of academic stress, in its three dimensions: stressors, symptoms and coping strategies. In the case of symptoms and the coping strategies maintained a causal relationship with each other: since fewer coping strategies elevate the symptoms and vice versa. This relationship could be observed in the two periods studied. The conclusions showed that there were no significant differences in stress intensity between the two periods; the same was true for stressors. It is important to open spaces for applied research with training programs for students, teachers, advisors and university tutors; that help the management of this aspects in the academic field.

Key words: Academic stress; University; Psychology.

Introducción

La educación superior suele constituirse como una experiencia estresante (Silva-Ramos, 2020) debido a que implica para el estudiantado una serie de transiciones significativas, no solo por las exigencias académicas, sino también por los tiempos, hábitos, disciplina, responsabilidades y relaciones socioafectivas que desarrolla. En ocasiones estas experiencias representan retos y desafíos que llegan a alterar el equilibrio cognitivo, físico y emocional del estudiantado (Barraza, 2006) derivando en estrés académico. De acuerdo a Barraza (2006) éste es “un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico” (p.126), que repercute en el proceso de aprendizaje.

En la pandemia por el SARS-Cov-2, la población en general se enfrentó a una serie de demandas a las que no se estaba acostumbrada, entre ellas el confinamiento, que para el ámbito educativo implicó cambios significativos, la educación superior se enfrentó “con premura y creatividad al reto de reorganizar sus actividades para dar continuidad al ejercicio de sus funciones sustantivas” (Ordorika, 2020, p.1), lo que transformó las formas de enseñanza-aprendizaje, caracterizadas por una súbita adaptación a clases virtuales (Moreno-Montero et al. 2022). Cabe mencionar que el período de este estudio fue fundamentalmente el posterior al confinamiento, para fines de delimitación temporal y de análisis comparativo de dos semestres escolares: el modelo híbrido y el retorno a la presencialidad.

En el período posterior al confinamiento, se implementó un nuevo modelo de clases: el modelo híbrido (finales del 2021, principios del 2022). Bajo esta modalidad, transcurrió un semestre, lo que implicó habituarse nuevamente a las aulas de forma gradual, con la combinación de clases presenciales y virtuales. Calixto-Juárez et al. (2023) mencionan que este período, resultó estresante para el estudiantado, no solo por el retorno a las clases presenciales, con su respectiva carga de actividades, tareas, ejercicios, entre

otros aspectos; sino también, por las nuevas responsabilidades y condiciones propias de este contexto. Además de lo anterior, en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) durante el segundo semestre del 2022 (2022-2), cuando ya habían comenzado de manera cotidiana las clases presenciales, se suscitó a lo largo de un mes (septiembre-octubre) un paro estudiantil a favor de la no violencia en las mujeres, lo que afectó más la adaptación del estudiantado al retorno de actividades presenciales.

Ante este panorama, surge la siguiente interrogante ¿Cómo fue el proceso de estrés académico que se dio en estudiantes de la carrera de psicología en los semestres 2022-2 (modelo híbrido) y 2023-2 (100% presencial)? Lo que llevó a plantear el siguiente objetivo de investigación: identificar y comparar el proceso de estrés académico (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento) en los semestres 2022-2 (modelo híbrido) y 2023-2 (100% presencial), en estudiantes de psicología de una universidad pública.

Antecedentes

El estrés, ha llevado a diferentes autores a estudiarlo desde diversas aproximaciones, y algunos se han centrado en lo relativo al estrés académico. Por ejemplo, en Colombia Restrepo et al. (2020) evaluaron el estrés en 450 estudiantes universitarios, quienes señalaron que: el estresor prevaleciente fue la sobrecarga de tareas y trabajos solicitados; entre los síntomas principales estuvieron la somnolencia, los dolores de cabeza, la fatiga crónica, la inquietud y los problemas de concentración y; las estrategias de afrontamiento más utilizadas fueron la habilidad asertiva y la elaboración de un plan y ejecución de tareas.

En Perú, Calizaya et al. (2021) estudiaron el estrés académico en 462 universitarios de ciencias sociales, biomédicas e ingenierías en confinamiento, encontrando un nivel general de estrés académico moderado (60.0%) y severo (35.9%). Con relación a los principales estresores, aparecieron el desempeño académico, la sobrecarga académica, evaluaciones, tareas y uso de plataformas digitales. Por último, los síntomas predominantes fueron ansiedad, depresión, fatiga y problemas de concentración; utilizando prioritariamente como estrategia de afrontamiento, realizar un plan a partir de lo vivido con anterioridad.

En otra universidad peruana, Estrada et al. (2021) determinaron el estrés académico en 172 universitarios de Educación durante la pandemia por Covid-19, destacando que el 47,1% de la población estudiada maneja un nivel alto; 37,8% moderado y 15,1% bajo. Los estresores dominantes fueron: excedente de tareas y trabajos, poco tiempo para realizarlos, la personalidad de los docentes, escasas estrategias de aprendizaje y la competitividad por lugares y becas. Los síntomas aparecieron con un 44,2% con un nivel moderado, 37,8% alto y 8% bajo, siendo los dolores de cabeza, trastornos del sueño, cansancio, depresión, preocupación y ansiedad los que prevalecieron. Las estrategias de afrontamiento se mostraron con un 40,1% de uso moderado, 32% bajo y 27,9% alto; que en resumen, resultaron limitadas para manejar los estresores.

En Ecuador, Moreno-Montero et al. (2022) analizaron la incidencia de la pandemia de Covid-19 en el estrés académico en 359 universitarios, de los cuales (72,1%) eran de Psicología. Los resultados indicaron un nivel severo de estrés académico (67,1%), asociado a la sobrecarga de tareas y a no entender los temas de clase. Entre los síntomas prevalentes estuvieron: problemas de concentración e inquietud; y las estrategias de afrontamiento más usadas fueron escuchar música y ver televisión.

Domínguez et al. (2022), en México trabajaron con 152 estudiantes de Psicología de una universidad pública, con el objetivo de determinar la relación entre el estrés académico y ansiedad-rasgo. Un alto porcentaje (68.4%) de estudiantes presentaron estrés moderado y 75.7% tuvieron características del rasgo de ansiedad. Se observó una correlación positiva media entre dicho estrés y el rasgo de ansiedad ($p < 0.01$).

En México Calixto-Juárez et al. (2023) evaluaron el estrés académico en educación media superior en 120 universitarios (hombres y mujeres). Los resultados mostraron un nivel de estrés medio y alto; con estresores relacionados con deficiencias metodológicas, sobrecarga académica, intervención en público, clima social negativo; y en un nivel alto: creencias sobre rendimiento académico, exámenes, carencia de valor por contenidos y dificultad de participación.

También en México, Sánchez-Padilla et al. (2023) analizaron la depresión, ansiedad y estrés post COVID-19 en 33 estudiantes de Enfermería, mediante la aplicación de la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21). Los resultados indicaron que 18.2 % de los estudiantes padecen depresión extremadamente grave, 9.1 % indicó estrés extremadamente grave y 39.4 % ansiedad extremadamente grave. Concluyen que el COVID-19 fue un factor que pudo desencadenar daños en la salud mental de los estudiantes, por la sobrecarga académica, los duelos, el aislamiento, la soledad, entre otros aspectos.

Por último, Zambrano, et al. (2023) en Colombia, hicieron una revisión de alcance con base en las directrices de PRISMA checklists con el objetivo de analizar la evidencia científica disponible sobre estrés académico en estudiantes universitarios durante la pandemia del COVID-19. Para el estudio hicieron una revisión de 22 artículos en relación a las categorías de “estrés académico” y “salud mental”. Los hallazgos dieron cuenta de que durante la pandemia por COVID-19, hubo un incremento de estrés académico en el estudiantado con alteraciones en el plano de la salud física y mental. Los síntomas que más se presentaron fueron: soledad, dolor de cabeza, somnolencia además de la falta de control y fatiga. Los estresores casuales son el distanciamiento social, la sobrecarga de actividades académicas, el nivel de exigencia de los docentes y la incertidumbre frente a los apoyos económicos. Concluyen que los y las estudiantes son una población sensible de presentar trastornos mentales.

Referentes conceptuales

Para el abordaje del estrés, se retoma la teoría transaccional de Lazarus y Folkman (1991), quienes consideran que el estrés es el resultado de la relación dinámica entre el medio y la persona. En esta relación, la percepción del individuo influye tanto en el grado e intensidad del estrés y en la respuesta para afrontarlo. Por tanto, “el estrés es el resultado de una relación entre el sujeto y el entorno, que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (Lazarus y Folkman, 1991, p.46). La percepción de peligro se relaciona con la valoración que el individuo hace de su entorno y que se traduce en “aquel proceso que determina las consecuencias que un acontecimiento dado provocará en el individuo” (Lazarus y Folkman, 1991, p.56). Dada la valoración que en lo singular haga cada individuo, una situación se puede convertir en estresor o no.

Lazarus y Folkman (1991) clasificaron esta valoración en primaria y secundaria. La primera depende de las experiencias del sujeto, el entorno y la percepción que haga de la demanda, abarca situaciones que pueden considerarse irrelevantes, benigna-positiva y estresantes (p. 56).

Cuando el sujeto considera una situación estresante, pone en marcha la valoración secundaria, la cual es “característica de cada confrontación estresante, ya que los resultados dependen de lo que se haga, de que pueda hacerse algo, y de lo que está en juego” (Lazarus y Folkman, 1991, p. 59). Es un proceso complejo en el que se determinan las estrategias de afrontamiento adecuadas para manejar las demandas tanto externas como internas, aunque no siempre sean efectivas, de ahí la necesidad de reevaluaciones constantes que ayuden a cambiarlas.

Es así que el afrontamiento se da en la evaluación secundaria, definido como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Lazarus y Folkman, 1991, p. 164). Cuando las condiciones tanto externas como internas pueden modificarse, se habla de estrategias centradas en el problema, utilizadas para manipular el ambiente, o las conductas; si las condiciones no se pueden cambiar, se habla de estrategias centradas en las emociones (Lazarus y Folkman, 1991).

Se ha comentado hasta aquí el proceso de estrés en general, y en particular el papel que tiene la valoración en dicho proceso; ahora, es importante hacer referencia al estrés académico, categoría esencial de este estudio. Para ello, se recupera el modelo sistémico-cognoscitivista empleado por Barraza (2006) al definir el estrés académico como “un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico” (p. 126), de tipo relacional dinámico y recíproco que responde a la continua interacción entre el sujeto y el entorno. En esa interacción, una situación puede resultar estresante (valoración primaria) y provocar un desequilibrio que se manifiesta en síntomas, de tipo físico, se asocia con la alteración del cuerpo: psicológico, tienen que ver con una afectación en las funciones cognitivas o emocionales; y comportamentales, asociadas a reacciones irregulares en el comportamiento.

Cuando el estudiante se encuentra en un estado de desequilibrio, realiza una segunda valoración, dirigida a identificar los esfuerzos requeridos para restablecer el equilibrio y que se denominan estrategias de afrontamiento (Barraza, 2006, p. 124). En esta segunda valoración, se decide lo que se tiene que hacer y los recursos con los que cuenta, por lo que

La relación de la persona con su entorno se ve mediatizada por un proceso cognoscitivo de valoración de las demandas del entorno (entrada), y de los recursos internos necesarios para enfrentar esas demandas, que conduce necesariamente a la definición de la forma de enfrentar esa demanda (salida)” (Barraza, 2006, p. 114).

Bajo el auspicio teórico del modelo sistémico cognoscitivista, se pretende dar respuesta a la pregunta de investigación planteada y al objetivo esperado que permitan dar cuenta del estado que guarda el estrés académico en la población estudiantil de psicología de la UAQ.

Método

Se trató de un estudio descriptivo y comparativo; descriptivo porque se describen “fenómenos, situaciones, contextos y sucesos” (Hernández, et al. 2014, p. 92) en circunstancias y tiempos específicos; comparativo porque busca resaltar las diferencias y semejanzas del proceso de estrés académico en población universitaria perteneciente a la carrera de psicología en una universidad pública, en dos períodos diferentes.

Participantes

La investigación se llevó a cabo con una muestra intencionada y por conveniencia de 523 estudiantes de psicología de una universidad pública, dado que la participación fue voluntaria y que se contaba con la anuencia de los y las coordinadoras del área del trabajo, del área clínica, del área social y del área educativa para los dos períodos estudiados. La muestra quedó distribuida de la siguiente forma: 273 estudiantes del periodo 2022-2 con edad promedio de 22.3 (DE 3.3) y 250 estudiantes para el 2023-2, con un promedio de edad de 21.6 (DE 3.2). En ambos períodos la participación fue voluntaria, anónima y estrictamente confidencial. Los criterios de inclusión fueron ser estudiantes matriculados de forma regular de 5º a 8º semestre, como criterio de exclusión fue no estar diagnosticado con trastorno de ansiedad o depresión. Cabe mencionar que no se consideraron datos sociodemográficos para el estudio debido a que no se incluyeron variables al respecto.

La Tabla 1 expone la conformación de la muestra, para cada uno de los momentos del estudio.

Instrumento

Se adaptó el inventario de estrés académico SISCO SV-21 de Barraza (2018) el cual ha sido aplicado en población universitaria en diversos países como Perú (Yglesias et al. 2023); El Salvador, (Lobos et al. 2021); Chile

(Guzmán-Castillo et al. 2022); Argentina (Alania, et al., 2020), encontrando que cuenta con las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad para su aplicación, a tiempos posteriores al confinamiento.

Tabla 1

Conformación de la muestra por semestre para cada periodo del estudio

Género/Sem	Semestre 2022-2			Semestre 2023-2	
	5o	7o	8o	5o	7o
Hombre	40	2	13	25	26
Mujer	123	6	77	118	75
Otro	3	2	6	3	6

El instrumento se conformó por datos sociodemográficos (campus, licenciatura, semestre, grupo, turno, género y edad); cuatro ítems de filtro (dos evalúan intensidad de estrés, uno identifica alumnos con diagnóstico de depresión o ansiedad y el último, indaga los medicamentos consumidos para el sistema nervioso central; y estrés académico organizado en tres dimensiones: 8 ítems de estresores €, 21 ítems dimensión de síntomas (S) y 4 para la dimensión de estrategias de afrontamiento (EA). Los reactivos se diseñaron mediante la escala orrel (0=*nunca*, 5=*siempre*). En el análisis de resultados se retomó el baremo de Barraza (2018) del Inventario SISCO-SV-21: de 0 a 48% estrés leve, de 49% a 60% moderado y de 61% al 100% severo.

Para comprobar la fiabilidad del instrumento adaptado, en ambos periodos se realizó la prueba de alfa de Cronbach, se obtuvo un alfa de la escala total en periodo 2022-2 de .933, y para el periodo 2023-2 de .906, lo que indica una alta confiabilidad (Tabla 2).

Tabla 2

La fiabilidad de los instrumentos

	Semestre 2022-2		Semestre 2023-2	
	Alfa de Cronbach	N de elementos	Alfa de Cronbach	N de elementos
Escala total	0.933	32	0.906	32
Estresores	0.822	8	0.786	8
Síntomas	0.944	21	0.924	21
Estrategias	0.667	3	0.471	3

Procedimiento

Una vez aprobada la investigación por el Comité de Ética, el Consejo de la Facultad de Psicología y la Dirección de Investigación y Posgrado, se

procedió a realizar: a) la adaptación del inventario SISCO SV-21 de Barraza (2018) a los semestres estudiados; b) las gestiones institucionales con directivos y coordinadores de las áreas de psicología educativa, laboral, clínica y social de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro; c) la aplicación del inventario mediante una liga de Google Forms, de manera individual y presencial con una duración promedio de 20 minutos; d) el análisis descriptivo y comparativo del nivel de estrés en cada período, considerando el Baremo de Barraza (2018).

Consideraciones éticas

El protocolo de investigación fue avalado por el Comité de Bioética de la Universidad Autónoma de Querétaro, con el que queda protegida la integridad y dignidad de los seres humanos. También se presentó la carta de consentimiento informado que firmaron los y las estudiantes que participaron en el estudio; el diseño del inventario fue anónimo, por lo que no se solicitó nombre, ni matrícula del estudiante; antes de la aplicación del inventario, se informó al estudiantado el objetivo, las implicaciones, así como los riesgos de la investigación, resaltando el carácter voluntario, anónimo y confidencial, con la posibilidad del retiro voluntario.

Análisis de datos

Procesamiento de datos en SPSS versión 25, para los siguientes análisis: 1) Estadísticos descriptivos de la muestra, 2) Pruebas de normalidad, 3) Contraste de medias (T de Student y U de Mann-Whitney) por periodo y 4) Análisis mediante el baremo de Barraza (2018) de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento por periodo.

Resultados y discusión

En cuanto al objetivo de investigación que consistió en identificar y comparar el proceso de estrés académico (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento) en los semestres 2022-2 (modelo híbrido) y 2023-2 (100% presencial), en estudiantes de psicología, los resultados indicaron que la dimensión de estresores fue paramétrica, no así, la dimensión de síntomas y estrategias de afrontamiento, por lo que para el análisis comparativo por periodo se realizó la Prueba t de Student para estresores y la prueba U de Mann-Whitney para síntomas y EA. Respecto a la dimensión de estresores, no se encontraron diferencias significativas ($p > .05$) entre los semestres 2022-2 y 2023-2; lo que indica que las situaciones que detonaron estrés fueron similares en ambos periodos. Sin embargo, para la dimensión de síntomas, la prueba de U de Mann-Whitney indica que se presentaron diferencias significativas ($p < .05$) entre el periodo 2023-2 ($M=63.1$) y 2022-2 ($M=57.1$), lo que significa que el regreso 100% a la presencialidad detonó mayores manifestaciones físicas, psicológicas y comportamentales. De igual manera, las estrategias de

afrontamiento presentaron diferencias significativas ($p < .05$), para el semestre 2022-2 ($M=8.93$) en comparación al 2023-2 ($M=7.94$).

Estudios realizados en periodo de confinamiento, indicaron que la población universitaria presentó niveles de estrés severo (Moreno-Montero et al. 2022) y estrés moderado (Domínguez et al. 2022; Calizaya et al. 2021). En relación a la dimensión de estresores, se dio cuenta que no existen diferencias significativas, por lo que se puede decir que, independientemente de los momentos vividos, las demandas académicas siguen siendo las mismas. Calixto-Juárez et al. (2023) indicaron que después del confinamiento la sobrecarga de tareas académicas fue uno de los principales estresores. Mismos resultados reportaron Calizaya et al. (2021) en confinamiento. En cuanto a los síntomas, los resultados de este estudio indicaron que fueron mayores en el periodo 2023-2, Sanchez-Padilla et al. (2023) mostraron que el Covid-19 fue un factor que desencadenó estrés y daños en la salud mental del estudiante, Zambrano et al. (2023) reportaron que los síntomas que mayor presentaron los estudiantes fueron la soledad, el dolor de cabeza, somnolencia y fatiga.

Las estrategias de afrontamiento se utilizaron en mayor medida para el 2022-2, lo que podría explicar por qué los síntomas no se elevaron como en el periodo 2023-2. Estos resultados también indican que el periodo de regreso a clases presenciales híbrido demandó mayor uso de estrategias para disminuir los síntomas y el estrés generado por el confinamiento.

También se da cuenta que no hay diferencias significativas en los niveles de estresores y de estrategias de afrontamiento entre hombres del primer y segundo período.

2. Análisis específico de indicadores por dimensión.

2.1 Dimensión estresores

La Tabla 3 contempla los principales estresores para cada momento estudiado destacando como los de mayor porcentaje: la sobrecarga de tareas y trabajos y tiempo limitado para realizarlos.

La sobrecarga de trabajo y el tiempo limitado para entregarlo son más altos en el semestre 2022-2 tal vez por la gradualidad del retorno a clases presenciales. En el semestre 2023-2 las evaluaciones parciales y finales se evaluaron como más estresantes lo que coincide con lo expuesto por Paraguay et al. (2023) y Calixto-Juárez et al. (2023). La dificultad para coincidir en tiempos y espacios colaborativos y la falta de acompañamiento y asesoría de docentes, se muestran en nivel moderado, siendo más alto en el periodo 2022-2. Podría decirse que esto se debió a que la población estudiantil no conocía a sus compañeros ni a sus maestros de manera presencial (Calixto-Juárez, 2023). La personalidad y didáctica de profesores, fue más estresante en el 2023-2, atribuido al encuentro en las aulas con los docentes y exigencias mayores.

Tabla 3.
Porcentajes de estresores €

Estresores	Semestre 2022-2	Semestre 2023-2
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares.	72,53	71,52
Evaluaciones parciales y finales.	57,00	79,52
Tener tiempo limitado para hacer trabajos escolares.	74,29	71,52
La personalidad y didáctica de los/as profesores/as.	45,20	56,96
Dificultad para coincidir en tiempos y espacios para trabajos colaborativos.	56,48	48,48
Falta de acompañamiento y asesoría de docentes.	43,00	41,12

2.2 Dimensión síntomas

En la Tabla 4 se presentan los síntomas físicos, psicológicos y comportamentales asociados al estrés académico. Todos los síntomas, a excepción de “miedos frecuentes”, se elevaron en el semestre 2023-2; los porcentajes más altos fueron los indicadores físicos (fatiga crónica, los problemas de sueño y las alteraciones de apetito). Los resultados son similares a los compartidos en sus investigaciones de Restrepo et al. (2020) y Estrada et al. (2021).

Tabla 4
Porcentajes de síntomas(S)

Síntomas	Semestre 2022-2	Semestre 2023-2
Fatiga crónica	73,55	76,08
Problemas de sueño	70,70	72,72
Alteraciones de apetito	62,94	67,84
Problemas de concentración	63,41	66,48
Tensión corporal y emocional	58,66	67,28
Poca capacidad de disfrute	53,46	60,96
Ansiedad	53,21	66,96
Miedos frecuentes	61,66	53,6
Malestar consigo misma (o)	56,34	61,84
Sentimiento de no saber qué hacer	25,49	69,6
Desgano para realizar las labores escolares	62,64	67,2
Predisposición sobre las exigencias académicas	54,29	55,92

En cuanto a síntomas psicológicos, los problemas de concentración en ambos periodos alcanzaron un nivel severo. La poca capacidad de disfrute, ansiedad y malestar consigo pasaron de un nivel moderado a severo en 2023-2. Vale la pena comentar que el sentimiento de no saber qué hacer, de un nivel leve en 2022-2 se tradujo en severo en 2023-2 (25.4% a 69.6% respectivamente). Al respecto hubo diferencias con Calizaya et al. (2021) y

Estrada et al. (2021) quienes indicaron que los síntomas psicológicos se presentaron con un nivel alto en confinamiento. En cuanto a los síntomas comportamentales, el desgano para realizar las tareas escolares, se mantuvo severo en ambos periodos, con incremento en el 2023-2; mientras que la predisposición a las exigencias académicas, se estableció en un nivel moderado.

2.3 Dimensión Estrategias de afrontamiento (EA)

La Tabla 5 evidencia los resultados obtenidos de las EA en ambos periodos.

Tabla 5
Porcentajes de estrategias de afrontamiento (EA)

	Semestre 2022-2	Semestre 2023-2
Buscar alternativas de autocontrol emocional.	82,12	61,28
Planear y discriminar lo más y menos urgente de las tareas académicas.	72,89	56,08
Reconocer las propias habilidades sociales para actuar asertivamente.	66,08	54,56
Analizar lo positivo y negativo de las situaciones.	59,93	62,4
Contar con una red de apoyo ante las situaciones estresantes (docentes, compañeros y asesorías).	59,34	35,04

Atendiendo a lo desarrollado por Lazarus y Folkman (1991), se analizarán las EA en dos perspectivas: las dirigidas al problema y las encaminadas a la emoción.

Respecto a las EA centradas en el problema, el planear y discriminar lo más y menos urgente de las tareas fue de mayor uso en el 2022-2, mientras que analizar lo positivo y negativo fue más utilizada en el 2023-2. Se deduce que en el modelo híbrido, tuvieron que planear y programar mejor la elaboración y entrega de trabajos, dado que era una forma para cubrir los contenidos y acreditar exámenes. En relación a las EA centradas en la emoción: el buscar alternativas de autocontrol emocional, reconocer las propias habilidades sociales para actuar asertivamente y contar con una red de apoyo ante las situaciones estresantes, tuvieron un mayor porcentaje en 2022-2. El que el estudiantado implementará mayores estrategias en este período, contribuyó a que los síntomas disminuyeran.

Conclusiones

El proceso de estrés académico fue vivenciado por el estudiantado de manera diferente en cada período, mostrando un mayor porcentaje de síntomas y menos estrategias para el semestre 2023-2. Lo que también responde al objetivo de este estudio que fue identificar y comparar el proceso de estrés académico (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento) en

periodo 2022-2 (modelo híbrido) y 2023-2 (100% presenciales). En la dimensión de estresores no se encontraron diferencias significativas entre los semestres, lo que indica que independientemente del momento que se vivía posterior al confinamiento, las demandas académicas percibidas por el estudiantado fueron similares. Respecto a los síntomas, estos se manifestaron con mayor frecuencia en el periodo 2023-2, lo que lleva a suponer que el regresar a clases presenciales fue más estresante para la población estudiantil, a pesar de que habían pasado por un proceso de readaptación mediante el modelo híbrido.

Referente a las estrategias de afrontamiento, el estudiantado las utilizó en menor medida en las clases presenciales (2023-2), por lo que se manifiestan más síntomas de estrés. Esto nos lleva a contemplar la reciprocidad que hay entre los síntomas y las estrategias de afrontamiento, ya que a mayores estrategias, menos síntomas y viceversa, afirmándose que existe una relación causal directa entre las EA y los síntomas.

A partir de lo hallado, se puede decir que este estudio abona al estado del conocimiento en torno al papel que juega la valoración cognitiva del estudiantado en el proceso de estrés académico. De ahí la importancia de generar programas formativos y acciones de intervención para disminuir el estrés académico al interior de las universidades que sean dirigidas a estudiantes, docentes, asesores y tutores de forma integral.

Referencias

- Alania, R., Llancari, R., Rafaele, M., y Dayan, D. (2020). Adaptación del Inventario de Estrés Académico SISCO SV al contexto de la crisis por COVID-19. *Socialium*, 4(2), 111–130. DOI: <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.2.669>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología de Iztacala* 9(3), 110-129. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/19028>
- Barraza, A. (2018). *Inventario SISCO SV-21. Inventario Sistemático Cognositivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems*. ECORFAN.
[File:///C:/Users/l.%20Garc%C3%ADa/Desktop/Mis%20documentos/CIP/E/Inv%202022/SPSS Instrumentos/Proceso%20de%20Validacion%20del%20inventario%20Sisco%20de%20Barraza.pdf](File:///C:/Users/l.%20Garc%C3%ADa/Desktop/Mis%20documentos/CIP/E/Inv%202022/SPSS%20Instrumentos/Proceso%20de%20Validacion%20del%20inventario%20Sisco%20de%20Barraza.pdf)
- Calixto-Juárez, P., Hernández-Murúa, J. y Gaxiola-Durán, M. (2023). Valoración del estrés académico postpandemia covid-19 en estudiantes del nivel medio superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1553-1573. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4498
- Calizaya, J., Ortega, G., Monzón, G. y Alemán, Y. (2021). Estrés Académico en Estudiantes Universitarios en periodo de confinamiento. *Universidad, Ciencia y Tecnología* (25)110, 23-30. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:oCuGFFHUS>

- nIJ:<https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/download/472/900/&hl=es&gl=mx&client=safari>
- Domínguez, J. P. S., Mendoza, E. D., Osorio, M. C. P., & Salinas, E. A. B. (2022). Estrés académico y ansiedad en estudiantes de psicología. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Estrada, E., Mamani, M., Gallegos, N., Mamani, H. y Zuloaga, M. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *AVFT–Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 87-97.
http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/22351
- Guzmán-Castillo, A., Bustos, C., Zavala, W. y Castillo-Navarrete, J. (2022). Inventario SISCO del estrés académico: revisión de sus propiedades psicométricas en estudiantes universitarios. *Terapia psicológica*, 40(2), 197-211. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082022000200197>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education.
- Moreno-Montero, Esteban Mateo, Naranjo-Hidalgo, Tamara, Poveda-Ríos, Santiago, Izurieta-Brito, Daniel. (2022). Estrés académico en universitarios durante la pandemia de COVID-19. *Revista Médica Electrónica*, 44(3), 468-482. Epub 30 de junio de 2022. Recuperado en 16 de abril de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242022000300468&lng=es&tlng=es.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Lobos, M., Monterrosa, A., Chacón-Andrade, E. y Duron, F. (2021). Evidencias psicométricas del Inventario de Estrés Académico SISCO SV en estudiantes universitarios salvadoreños. *Entorno*. 43-54. 10.5377/entorno.v0i71.11512.
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8. Epub 27 de noviembre de 2020. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Paguay, E., Carrillo, M., Parra, D., Paz, E. y Fernando, F. (2023). El estrés y su incidencia en el rendimiento académico de estudiantes de carreras empresariales, en período de postpandemia. *REVENCYT Revistas venezolanas de Ciencia y Tecnología*, 40, 27-35. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2023/02/Ed.6027-35-Paguay-et-al.pdf>
- Restrepo, J., Amador, O. y Castañeda, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicoespacios* 14(24), 23-47. <https://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/1331/1482>
- Sánchez-Padilla, M., Hernández-Benítez, R., y González-Muñoz, S. (2023). Depresión, ansiedad y estrés post COVID-19 en estudiantes del Área Académica de Enfermería del Instituto de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Educación Y Salud Boletín Científico Instituto De Ciencias De La Salud Universidad*

- Autónoma Del Estado De Hidalgo*, 11(22), 166-171.
<https://doi.org/10.29057/icsa.v11i22.10641>
- Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., y Meza-Zamora, M. E. C. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 28(79), 75-83.
<https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/67462875008.pdf>
- Yglesias, A., Estrada, A., Lizarzaburu, L., Miranda, A. y Díaz, J. (2023). Evidencias de validez estructural y fiabilidad del Inventario de estrés académico SISCO en estudiantes universitarios. *Revista de investigación Estadística* 5(1). 66-77.
<https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/REDIES/article/view/5724>
- Zambrano, R., Londoño, K., Bolaños, W., Arocmena A. y Estrada, C. (2023). Estrés académico en estudiantes universitarios en situaciones de crisis y emergencias. *Enfermería Investiga*, 8(3), 77–85.
<https://doi.org/10.31243/ei.uta.v8i3.2123.2023>

LOS RIESGOS ASOCIADOS AL USO DEL TELÉFONO CELULAR EN LA ERA DIGITAL

THE RISKS ASSOCIATED WITH CELL PHONE USE IN THE DIGITAL AGE

Anahí Citlalli Barraza Cárdenas

Doctora en Ciencias para el Aprendizaje. Universidad Pedagógica de Durango. anahicitla88@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5180-0452>

Recibido: 11 de noviembre de 2024

Aceptado: 26 de febrero de 2025

Resumen

El presente artículo pretende hacer un análisis crítico sobre el riesgo que trae aparejado el uso del teléfono celular, especialmente cuando este uso suele ser recurrente y prolongado. Para esto, se siguió una lógica de exposición centrada en tres secciones: a) Riesgos para la salud física, b) Riesgos para la salud mental y c) Hacia un uso responsable y consciente. Finalmente, se concluye enfatizando la importancia de conocer estos riesgos, ya que permite tomar decisiones informadas que aseguren un mejor uso de este dispositivo electrónico.

Palabras clave: teléfono celular; síndrome del cuello de texto; cansancio ocular; adicción al teléfono celular; nomofobia.

Abstract

This article aims to critically analyze the risks associated with cell phone use, especially when it is often recurrent and prolonged. To this end, the article follows a three-part exposition: a) Risks to Physical Health, b) Risks to Mental Health, and c) Toward Responsible and Conscious Use. Finally, the article concludes by emphasizing the importance of understanding these risks, as it allows for informed decisions that ensure better use of this electronic device.

Keywords: cell phone; text neck syndrome; eye strain; cell phone addiction; nomophobia.

Introducción

La incorporación del teléfono celular en la vida cotidiana de las personas ha transformado radicalmente la comunicación, el acceso a la información y las interacciones sociales. La simultaneidad y la disponibilidad son los rasgos distintivos de este tipo de comunicación e interacción. Sin embargo, este

modelo de conectividad constante plantea una serie de riesgos que merecen un análisis crítico.

En el presente trabajo se abordarán los riesgos asociados a la salud física y mental de las personas, complementándose el análisis con un conjunto de sugerencias para un uso responsable y consciente.

Riesgos para la salud física.

El uso del recurrente y persistente del teléfono celular puede acarrear una serie de problemas a la salud física, entre los cuales se pueden mencionar los musculoesqueléticos, el síndrome de cuello de texto y el cansancio ocular. Mención aparte merecen los estudios que se están realizando actualmente sobre los efectos de la radiación electromagnética.

El uso prolongado, y en posturas inadecuadas del teléfono celular, contribuye a trastornos musculoesqueléticos, sobre todo en la región del cuello, la espalda y las extremidades. Al usar el celular, las personas tienden a asumir ángulos de flexión de cabeza, cuello y espalda que suelen generar cansancio, fatiga o lesiones, debido a un uso inadecuado o por posturas repetitivas al efectuar tareas con el celular, especialmente las relacionadas con la escritura de mensajes de texto. Cuando se envían mensajes de texto o de audio en un teléfono móvil, se origina poca carga física, con movimientos repetitivos del pulgar y normalmente flexión del cuello (De la Hoz et al., 2022).

El “síndrome de cuello de texto”, evidenciado en estudios como el de Han y Shin (2019) y Tang et al. (2021), demuestran la tensión excesiva en la columna cervical; este síndrome se origina por “una lesión por estrés repetido y un dolor provocado por ver o enviar mensajes de texto en exceso en dispositivos de mano durante un período prolongado” (De la Hoz, et al. 2022, p. 884).

Por otra parte, el uso prolongado del celular genera la astenopia, o síndrome de fatiga ocular. Este síndrome engloba los diversos signos y síntomas del cansancio ocular, tales como el lagrimeo, el dolor ocular, la sequedad y el ardor, entre otros; así como los signos y síntomas del cansancio extraocular, como sería el caso de la cefalea, contracturas a nivel de los músculos de la región cervical y mareos (Rosenfield, 2011).

Esto ha sido reconocido por la American Academy of Ophthalmology, que reconoce en su sitio web (<https://www.aao.org/>) que el uso prolongado de teléfonos celulares y otros dispositivos digitales puede provocar un conjunto de problemas oculares y visuales conocidos como fatiga visual digital o síndrome de visión de computadora.

A estas situaciones habría que agregar el posible impacto a largo plazo de la radiación electromagnética. Al respecto, la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Instituto Nacional del Cáncer (NCI) de los Estados Unidos han realizado investigaciones sobre los posibles efectos de la radiación de los celulares en el riesgo de cáncer.

Para mayor información se puede consultar la hoja informativa con un resumen de los datos disponibles sobre el uso de los teléfonos celulares o móviles y el riesgo de cáncer del Instituto Nacional del Cáncer

(<https://www.cancer.gov/espanol/cancer/causas-prevencion/riesgo/radiacion/hoja-informativa-telefonos-celulares>).

Si bien la evidencia aún se debate, se siguen realizando estudios para determinar los posibles efectos a largo plazo de la exposición a la radiación de los celulares.

Cabe hacer notar que la mención de estos trastornos de la salud mental no agota los posibles riesgos, ya que actualmente se sigue estudiando las consecuencias del uso del teléfono celular en la salud física.

Riesgos para la salud mental.

El uso del teléfono celular ha traído consigo la aparición de algunos trastornos de salud mental, entre los cuales se pueden mencionar la adicción, el FOMO, el *phubbing*, el *vamping* y la nomofobia.

León-Mejía et al. (2017) establecen que la dependencia o adicción al teléfono celular se debe entender como una falta de control sobre su uso de tal manera que cause interferencias en el resto de actividades que normalmente desarrolla una persona.

Para considerar que una persona es adicta al teléfono celular deben estar presentes dos o más de los siguientes síntomas en los últimos meses: a) repetir con mayor frecuencia los estímulos que en un primer momento resultaban altamente gratificantes; b) la aparición de síntomas muy similares al síndrome de abstinencia que se encuentran presentes en otras adicciones; c) un uso mayor al que se tenía pensado inicialmente; d) el deseo de controlar o suspender su uso; e) la reducción o supresión de diversas actividades sociales o recreativas; y f) insistir en su uso a pesar de tener clara conciencia de los diversos efectos negativos a los que conduce (Muñoz-Rivas & Agustín, 2005). No obstante, en la actualidad algunos autores prefieren el término de uso problemático del celular (Vujic & Szabo, 2022).

El FOMO (Fear of Missing Out), o el miedo a perderse experiencias, se ha intensificado con la omnipresencia de las redes sociales y la constante exposición a las vidas aparentemente emocionantes de otros. Esta sensación de inquietud se desencadena por la preocupación de que amigos o conocidos puedan estar viviendo experiencias gratificantes de las cuales se está ausente. La necesidad de mantenerse constantemente conectado surge del temor a quedar excluido de información, eventos o interacciones sociales importantes, lo que puede generar ansiedad y compulsión por revisar las notificaciones y las redes sociales (Przybylski et al., 2013).

El término "*vamping*" es un neologismo compuesto que surge de la fusión de dos vocablos ingleses: a) "*vampire*", que significa vampiro, sugiriendo una actividad que se desarrolla en la oscuridad de la noche, y b) "*texting*", que hace alusión al intercambio de mensajes de texto y, por extensión, a la interacción digital a través de diversos dispositivos electrónicos (Quevedo & Chiliquinga, 2022). De acuerdo con Barraza (2025), el *vamping* puede entenderse como la participación activa en el mundo digital durante la noche, a menudo buscando conexión social, entretenimiento o información. No obstante, esta práctica puede volverse un hábito difícil de romper, generando una suerte

de adicción a la pantalla nocturna que inevitablemente conduce a alteraciones del ciclo del sueño y, consecuentemente, a un deterioro en el desempeño profesional, laboral o estudiantil del individuo.

El *phubbing*, un término que combina las palabras “*orr*” (teléfono) y “*snubbing*” (desairar), describe el acto de ignorar a las personas presentes en el entorno social al prestar atención al teléfono celular. Este comportamiento se ha vuelto cada vez más común en diversas situaciones interpersonales, desde conversaciones casuales hasta reuniones importantes. Las consecuencias del *phubbing* son significativas, ya que deteriora la calidad de la comunicación, reduce la satisfacción en las relaciones y puede afectar negativamente el bienestar emocional tanto de quien practica el *phubbing* como de quien lo recibe (Roberts & David, 2016; Capilla et al., 2021). La presencia constante del teléfono como foco de atención desplaza la conexión humana directa, generando sentimientos de exclusión y falta de importancia en los demás.

La *nomofobia*, una contracción de la expresión inglesa “no-mobile phobia”, describe el miedo intenso e irracional a no tener el teléfono celular, a perderlo o a quedarse sin batería o cobertura. Este trastorno psicológico emergente se manifiesta a través de síntomas de ansiedad, como palpitaciones, sudoración, temblores y pensamientos obsesivos sobre la imposibilidad de comunicarse o acceder a la información. La dependencia extrema del dispositivo móvil genera una sensación de inseguridad y aislamiento cuando no se tiene acceso a él, afectando la vida diaria y las relaciones personales, especialmente entre los jóvenes (Felix et al., 2017).

Estos cinco trastornos son solo un ejemplo de cómo el uso del celular está generando una serie de trastornos mentales entre la población.

Hacia un uso responsable y consciente.

La aparición de estos riesgos y la posibilidad de que surjan otros que afecten la salud mental y física de las personas obligan a que se piense en cómo promover un uso responsable y consciente del teléfono celular. A continuación, se ofrecen algunas sugerencias al respecto.

A nivel individual.

1.- Fomentar la reflexión personal sobre el tiempo dedicado al celular y su impacto. Preguntas como “¿Estoy usando el celular por necesidad o por hábito?” pueden ser un buen inicio para esta autoevaluación.

2.- Animar a definir franjas horarias libres de celular y, en este punto, aprovechar para establecer límites al uso nocturno del celular.

3.- Designar zonas “libres de celular”, esto es, crear espacios y momentos sin la presencia del dispositivo, por ejemplo, la hora de la comida en el comedor.

4.- Priorizar interacciones cara a cara para recordar la importancia de la conexión humana directa.

5.- Promover la reflexión sobre el tipo de información que se consume, ya que la sobreexposición a noticias negativas, *fakes* o comparaciones sociales

en las redes sociales puede afectar la salud mental de las personas (Odgers & Jensen, 2020).

6.- Desactivar alertas no esenciales (Barraza, 2025) para recuperar el control de la atención, ya que las notificaciones están diseñadas para interrumpir y mantenernos enganchados (Lanier, 2010).

7.- Animar a explorar actividades *offline* que brinden también disfrute y relajación en compañía de otros, por ejemplo, leer, escuchar música relajante o meditar (Barraza, 2025).

A nivel familiar y social.

1.- Modelar un uso responsable. En este sentido, los padres y figuras de autoridad deben ser un ejemplo de un uso equilibrado y responsable del teléfono celular (Livingstone, 2009).

2.- Definir al interior de las familias reglas claras sobre el uso del celular en el hogar, incluyendo horarios, espacios y situaciones específicas.

3.- Crear un espacio de comunicación intrafamiliar para hablar sobre los desafíos y beneficios del uso del celular, promoviendo la comprensión y el apoyo mutuo. Esto a contracorriente de la percepción de los jóvenes de que la familia no es el ambiente preferido para tratar este tipo de asuntos (Verza & Wagner, 2010).

4.- Planificar momentos de convivencia familiar o social donde los celulares se guarden, fomentando la interacción y la conexión.

5.- Enseñar a niños y adolescentes los riesgos y beneficios del uso del celular, la importancia de la privacidad, el ciberacoso y el pensamiento crítico ante la información online.

A nivel educativo.

1.- Enseñar a los estudiantes el uso responsable, ético y seguro de la tecnología, incluyendo el manejo del tiempo de pantalla y la conciencia de los impactos en la salud mental (Pérez, 2000). Esto implica integrar la alfabetización digital al currículo.

2.- Ofrecer espacios de reflexión y aprendizaje sobre los hábitos de uso del celular y estrategias para un uso más consciente. En este punto, los docentes se pueden apoyar en las preguntas que son útiles en el razonamiento de los elementos del pensamiento crítico (Alvarado, 2014).

3.- Animar a los estudiantes a analizar los mensajes, las presiones que ejercen las redes sociales y las prácticas propias de la cultura digital.

4.- Promover el uso del celular como herramienta de enseñanza-aprendizaje (López-Noguero et al., 2023), siendo este uno de los principales retos de los docentes en la actualidad.

Conclusión.

En la era digital, signo distintivo de la época actual, el teléfono celular se ha convertido en una extensión de nosotros mismos, una herramienta

indispensable para la comunicación, el trabajo y el entretenimiento. Sin embargo, detrás de su aparente utilidad y conveniencia, se esconden riesgos importantes que a menudo pasamos por alto; particularmente, son de interés para el presente texto los riesgos a la salud física y mental de las personas.

En el caso de la salud física, se pueden mencionar riesgos que incluyen, entre otros, los problemas musculoesqueléticos, el síndrome de cuello de texto y el cansancio ocular.

En lo concerniente a la salud mental, sobresalen los riesgos asociados a diversos trastornos emergentes, entre los cuales se pueden mencionar la adicción, el FOMO, el *phubbing*, el *vamping* y la nomofobia.

Conocer estos riesgos es fundamental para hacer un uso responsable y consciente de esta tecnología omnipresente. Para esto, es menester tomar en cuenta tres niveles de análisis y de potencial intervención: individual, familiar, social y educativo.

Si bien el teléfono celular ofrece numerosos beneficios, es crucial ser conscientes de los riesgos asociados a su uso. La información y la educación son herramientas poderosas para fomentar un uso responsable y equilibrado, protegiendo nuestra salud física y mental, nuestra privacidad y nuestras relaciones sociales. Al conocer los riesgos, podemos tomar decisiones más informadas y disfrutar de los beneficios de la tecnología sin caer en sus posibles trampas.

Referencias

- Alvarado, P. E. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios. *Didac*, 64 (2014): 10-17. <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2014/no64/2.pdf>
- Barraza, A. (2025). Vamping: uso nocturno del celular en estudiantes. ¿Cuáles son sus consecuencias? *Mamtuxi'ñ*, 1(1), 28-36. <https://editorialupd.mx/revistas/index.php/mamtuxin/article/view/228>
- Capilla, E., Issab, T., Gutiérrez, P., & Cubo, S. (2021). A descriptive literature review of phubbing behaviors. *Heliyon*, 7(5), e07037. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07037>
- De la Hoz, R., Imitola, L., Arráez, J., Cortez, J., Domínguez, J., & Saltarín, H. (2022). Trastorno musculoesquelético derivado del uso de dispositivos móviles o síndrome de cuello de texto: Una revisión de la literatura. En E. Serna (ed.). *Ingeniería y desarrollo en la nueva era* (pp. 883-890). Editorial Instituto Antioqueño de Investigación.
- Felix, V., Mena, L., Ostos-Robles, R., & Acosta-Trejo, M. (2017). Nomofobia como Factor Nocivo para los Hábitos de Estudio. *Revista de Filosofía y Cotidianidad*, 3(6), 23-29. https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Filosofia_y_Cotidianidad/vol3num6/Revista_de_Filosofia_y_Cotidianidad_V3_N6_3.pdf
- Han, H., & Shin, G. (2019). Head flexion angle when web-browsing and texting using a smartphone while walking. *Applied Ergonomics*, 81, 102884. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2019.102884>

- León-Mejía, A., Calvete, E., Patino-Alonso, C., Machimbarrena, J. M., & González, J. (2020). Cuestionario de Nomofobia (NMP-Q): Estructura factorial y puntos de corte de la versión española. *Adicciones*, 33(2), 137- 147. <https://doi.org/10.20882/adicciones.1316>
- Livingstone, S. (2009). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- López-Noguero, F., Romero-Díaz, T., & Gallardo-López, J. A. (2023). Smartphone como herramienta de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior en Nicaragua. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 307- 325. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34016>
- Muñoz-Rivas, M., & Agustín, S. (2005). La adicción al teléfono móvil. *Psicología Conductual*, 13(3), 481-493. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2020/04/10.Mu%C3%B1oz_13-3oa-1.pdf
- Oggers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual Research Review: Adolescent mental health in the digital age: facts, fears, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 336-348. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13190>.
- Tang, M., Sommerich, C., & Lavender, S. (2021). An investigation of an ergonomics intervention to affect neck biomechanics and pain associated with smartphone use. *Work* 69(1), 127–139. <https://doi.org/10.3233/WOR-213463>
- Pérez, J. M. (2000). *Comunicación y democracia*. Ediciones Akal.
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
- Quevedo, M. & Chiliquinga, L. (2022). Vamping y dinámica familiar en adolescentes. *Sathiri*, 17(2), 191-202. <https://doi.org/10.32645/13906925.1139>
- Roberts, J. A. & David, M.E. (2016). My life has become a major distraction from my cell phone: partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners. *Computers in Human Behavior*, 54(1), 134-141. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.058>
- Rosenfield M. (2011). Computer vision syndrome: a review of ocular causes and potential treatments. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 31(5), 502-515. <https://doi.org/10.1111/j.1475-1313.2011.00834.x>
- Verza, F., & Wagner, A. (2010). Uso del teléfono móvil, juventud y familia: un panorama de la realidad brasileña. *Psychosocial Intervention*, 19(1), 57-71. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n1a6>
- Vujic, A., & Szabo, A. (2022). Hedonic use, stress, and life satisfaction as predictors of smartphone addiction. *Addictive Behaviors Reports*, 15, 100411, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2022.100411>

ESCALA BARRAZA DE NOMOFOBIA. FICHA TÉCNICA

BARRAZA SCALE OF NOMOPHOBIA. TECHNICAL SHEET

Nombre: Escala Barraza de Nomofobia

Nombre Abreviado: EBN

Autor: Arturo Barraza Macías

Estructura: La EBN se compone de cinco ítems que se responden mediante un escalamiento tipo Likert de seis valores donde uno es nada y seis es mucho.

Fundamento teórico: La EBN se fundamenta en un enfoque cognitivo conductual que tiene como eje central la hipótesis teórica de la concordancia situacional.

Propiedades Psicométricas: La EBN presenta una confiabilidad en alfa de Cronbach de .88 y una confiabilidad por mitades de .89, según la fórmula de Spearman-Brown, y de .87, según la fórmula de Guttman. El Análisis factorial Exploratorio reporta un solo factor que explica el 62% de la varianza. El modelo de cinco ítems presenta buenos indicadores de ajuste en el Análisis factorial Confirmatorio

Aplicación: la EBN está diseñada para ser autoadministrada y puede ser aplicada de manera individual o colectiva.

Tiempo de aplicación: la EBN se puede responder en un período de tiempo no mayor a cinco minutos.

Instrumento

Instrucciones: Señala con una X que tanto miedo sentirías si te sucediera alguna de las situaciones descritas; tomando en consideración que 1 es nada y 6 es mucho.

¿Qué tanto miedo sentirías si ...

Ítems	1	2	3	4	5	6
Te quedas sin carga en la batería de tu celular sin tener un lugar donde cargarla de inmediato?						
Se te descompone tu celular?						
Te roban tu celular?						
Se te cae en el agua tu celular?						
Te cambian tu contraseña de acceso a tu celular?						

Clave de corrección:

Para determinar como válidos los resultados de cada cuestionario, y por lo tanto aceptarlos e incorporarlos a nuestra base de datos, se toma como norma la regla de decisión $r^{es} > 80\%$ (respondido en un porcentaje mayor al 80%). En ese sentido, se considera necesario que el cuestionario tenga contestados por lo menos cuatro ítems de los cinco que lo componen; en caso contrario se anulará ese cuestionario en lo particular.

Los ítems se codifican y capturan según el valor asignado en el cuestionario (de uno a seis) y a partir de la base de datos construida se obtiene la media de cada ítem y de la variable. Una vez obtenida, la media se transforma en porcentaje a través de la regla de tres simple y el resultado se interpreta con el siguiente baremo:

Nivel	Valores (Media)	Valores (Porcentaje)
1.- No tiene miedo	De 0 a 1.58	De 0 a 26%
2.- Leve	De 1.59 a 2.84	De 27% a 47%
3.- Moderado	De 2.85 a 4.11	De 48% a 68%
4.- Profundo	De 4.12 a 5.36	De 69% a 89%
5.- Nomofobia	De 5.37 a 6.	De 90% al 100%

Nota sobre su interpretación para análisis correlacionales:

No obstante que la escala se denomina de nomofobia y fue diseñada para medir ese fenómeno cuando se realicen análisis correlacionales hay que tener cuidado de cómo manejarlos ya que hay dos opciones:

- Si se utiliza directamente la media obtenida por cada encuestado en la totalidad de la escala, lo más adecuado es referirse a esta variable como miedo/nomofobia ya que las medias representan, en sentido estricto del término, un valor dentro de una escala que va desde el miedo hasta la Nomofobia.
- Si se desea analizar exclusivamente la Nomofobia se recomienda a partir de las medias construir la variable con solamente dos valores donde los primeros cuatro valores del baremo se codificarían como cero (de cero a 5.36: no hay Nomofobia) y el quinto valor del baremo se codificaría con uno (de 5.37 a 6: presencia de la Nomofobia).

Referencia:

Barraza, A. (2020). *Nomofobia (miedo a perder el celular). Su concepto y medición*. Buenos Aires: Autores de Argentina.

NORMAS PARA COLABORADORES

Contenido. Se aceptan tres tipos de trabajos: a) artículos de investigación (con una extensión máxima de 5000 palabras), b) ficha técnica de instrumentos de investigación (en el formato correspondiente), y c) Ensayos teóricos (con una extensión máxima de 3000 palabras). Todos los trabajos deberán ser inéditos y contribuir de manera substancial al avance epistemológico, teórico, metodológico o instrumental del campo de la educación, las ciencias sociales y las humanidades.

Revisión. Los artículos enviados se someterán al proceso de evaluación denominado “doble ciego” en alguna de las siguientes tres modalidades: a) revisión por parte de miembros del consejo editorial, b) revisión por pares evaluadores externos a propuesta del propio autor, y c) revisión a partir del proceso denominado oferta de revisores a través del stock de evaluadores formado por la propia revista. Los árbitros invitados a evaluar los trabajos postulados utilizarán las siguientes guías de evaluación: 1.- Guía de evaluación de investigaciones, y 2.- Guía de evaluación de ensayos. Se recomienda a los autores revisar estas guías antes de enviar su trabajo; ambas pueden ser consultadas en la página de nuestra revista:

<http://praxisinvestigativa.mx/normasdeevaluacion.html>

Forma. Los autores deben enviar sus artículos y ensayos siguiendo el Estilo de Publicación de la American Psychological Association (séptima edición en inglés y cuarta en español, 2010). Sus palabras claves deberán responder al vocabulario controlado de IRESIE, disponible en la siguiente dirección: http://132.248.9.1:8991/iresie/Vocabulario_Controlado.pdf. Los trabajos que no cubran estos requisitos serán devueltos a sus autores para ser revisados.

Envío de trabajos. El trabajo deberá enviarse en formato electrónico, ajustándose a la plantilla correspondiente y en el procesador de textos Word, con una carta de remisión dirigida al director de la revista; esta carta deberá ser firmada por el autor principal y en ella se deberá afirmar la originalidad de la contribución y que el trabajo no ha sido enviado simultáneamente a otra revista, así mismo deberá contener el consentimiento de todos los autores del artículo para someterlo a dictaminación en la Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE.

Adicionalmente, en la misma carta, los autores deben informar si existe algún conflicto de interés que pueda influir en la información presentada en el trabajo enviado. Por otra parte, la revista solicitará a los revisores informar sobre cualquier interés que pueda interferir con la evaluación objetiva del manuscrito. Los trabajos se deberán enviar a praxisredie2@gmail.com

Recepción de trabajos. La recepción de un trabajo se acusará en un plazo no mayor a tres días y se informará al autor sobre su aceptación o rechazo en un plazo máximo de seis meses.

Antiplagio: los trabajos postulados para publicarse en la revista serán verificados para detectar la posible existencia de plagio a través de los siguientes programas gratuitos:

- Dupli Checker
- Plagium
- Plagiarisma

La verificación de plagio se realizará al inicio del proceso de revisión. En el caso de que se detecte alguna forma de plagio en un porcentaje mayor al 20%, el director, o el coordinador editorial de la revista, solicitarán a los autores las explicaciones adecuadas, que de no ser convincentes resultarán en el rechazo del artículo.

Cesión de derechos. Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción y difusión por cualquier forma y medio corresponden al editor; para este fin los autores deberán enviar una segunda carta, una vez notificados que su trabajo fue aceptado, donde cedan los derechos de la difusión del trabajo a la revista.