



# **ALUMNOS, DOCENTES E INSTITUCIONES**

# **SUJETOS Y AGENTES DE LA EDUCACIÓN**

*Coordinadora*

*Verónica C. Ontiveros Hernández*

ISBN: 978-607-8730-19-3



9 786078 730193

---

# **ALUMNOS, DOCENTES E INSTITUCIONES**

## **SUJETOS Y AGENTES DE LA EDUCACIÓN**

**COORDINADORA  
VERÓNICA C. ONTIVEROS HERNÁNDEZ**

**Primera edición: febrero de 2021**  
**Editado: Victoria de Durango, Dgo., México**  
**ISBN: 978-607-8730-19-3**

**Editor: Universidad Pedagógica de Durango**

**Coordinadora**

**Verónica C. Ontiveros Hernández**

**Autores**

**Diana Carolina Rivera Rodríguez y Margarita López Gutiérrez**  
**Ricardo Velázquez Castro, Mario César Martínez Vázquez y Javier Morales**  
**Antuna**  
**Erika Lorena Martínez Villa y Gonzalo Arreola Medina**  
**José C. Castañeda Delfín y Ma. de Jesús Garvalena**  
**Manuel Ortega Muñoz e Irma Janeth García Vázquez**  
**Griselda Uribe Salazar**  
**Héctor Javier Martínez Arciniega**

**Revisor de estilo:**

**Paula Elvira Ceceñas Torrero**

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido totalmente o parcialmente por ningún otro medio, sin autorización por escrito del editor

## Contenido

Página

**Introducción. . . . . 5**

**Expectativas sobre la carrera de psicología que tienen los estudiantes de primer semestre de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana**  
Diana Carolina Rivera Rodríguez y Margarita López Gutiérrez. . . . . **12**

**Actitudes de los docentes de Educación Primaria ante la Reforma Educativa de 2013 y su relación con variables sociodemográficas**  
Ricardo Velázquez Castro, Mario César Martínez Vázquez y Javier Morales Antuna. . . . . **32**

**El clima organizacional en una institución educativa de educación primaria**  
Erika Lorena Martínez Villa y Gonzalo Arreola Medina. . . . . **51**

**Factores relacionados a la no titulación oportuna de egresados de licenciatura**  
José C. Castañeda Delfín y Ma. de Jesús Garvalena. . . . . **84**

**El desarrollo oral en la infancia**  
Griselda Uribe Salazar. . . . . **107**

**La inteligencia kinestésico corporal en la escuela primaria**  
Héctor Javier Martínez Arciniega. . . . . **137**

**Expresión y autorregulación de las emociones en la escuela primaria**  
Manuel Ortega Muñoz e Irma Janeth García Vázquez. . . . . **157**

## Introducción

El sujeto no puede construirse solo desde su interioridad y unicidad, necesita de los demás para crecer, ese aspecto social, es esencial para los seres humanos. El educando no es un espectador pasivo en el espacio en que se desarrolla, sino que está en diálogo con este, interpretando y dándole sentido a lo que lo rodea.

Esa interacción de los sujetos con un estilo de vida, con la forma en como le encuentra sentido a sus vivencias, a su forma de valorar, es decir a un modo de ser, se transmite. En este sentido la educación juega un papel importante y, los docentes y las prácticas que realizan convierten al alumno en un sujeto activo, haciendo que estos hagan sus propias interpretaciones de lo vivido que luego manifiestan en sus conductas y formas de pensar.

De esta forma se presentan en esta obra los resultados de diferentes investigaciones, donde los principales sujetos de la educación, son analizados desde diferentes perspectivas teóricas y con diferentes métodos de investigación.

Es así, que en el trabajo presentado por Rivera Rodríguez y López Gutiérrez se dan a conocer las expectativas universitarias que tienen los alumnos de primer semestre de la carrera de psicología, de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana UJED. El propósito de esta Institución es formar profesionistas del área de salud en la carrera ya mencionada.

Se considera que conocer las expectativas de los sujetos ya mencionados es sumamente importante, ya que se puede identificar la idealización que tiene al momento de elegir esta carrera. Asimismo también se pretende contrastar las expectativas iniciales que tienen estos sujetos con estudiantes de tercer semestre, porque ellos ya conocen la estructura y funcionamiento de la universidad, a diferencia de los otros, que ingresan con una idea diferente a lo que en realidad es.

Por su parte, Velázquez Castro, Martínez Vázquez y Morales Antuna presentan una investigación de tipo cuantitativo, cuyo objetivo fue identificar las actitudes de los docentes de Educación Primaria hacia la Reforma Educativa de 2013 y su relación con los años de servicio. Para ello, utilizaron una escala tipo Likert, que cumplió con las propiedades psicométricas apropiadas. Entre sus resultados encuentran que los docentes muestran una actitud negativa hacia la reforma educativa que se aplicó en el sexenio 2013-2018, al considerarla como un mecanismo disfrazado para despedir maestros y cuyos cambios no tendrían repercusiones en la calidad de la educación.

En un trabajo más, Martínez Villa, reporta una investigación que aborda el Clima Organizacional que experimentan los docentes en una escuela primaria de la zona urbana, de la ciudad Victoria de Durango. Con un estudio de entrevistas y narrativas, técnicas basadas en la conversación, la autora recopiló historias de cinco maestros frente a grupo del nivel antes mencionado. El análisis de los datos se realiza a través de la herramienta de análisis de información cualitativa Atlas ti versión 7.0. Los hallazgos encontrados dan cuenta de la vivencia de un Clima Organizacional no sano, sino inmerso en un liderazgo represivo

e impositivo, lo cual coadyuva ciertamente a que las relaciones interpersonales entre docentes no sean del todo positivas. Así como, dan cuenta de una falta de compromiso de los maestros hacia algunas de sus responsabilidades escolares.

Por su parte, Castañeda Delfín y Garvalena analizan una institución de educación superior, buscan a través del cumplimiento de indicadores reflejar su posicionamiento de competitividad como son los índices de titulación que representan para sus egresados acceso a mejores oportunidades en el mercado laboral y para la institución el cumplimiento de su compromiso social.

La investigación es de tipo cuantitativo, transversal y descriptiva, tiene como objetivo identificar los factores que impiden al egresado la titulación de la carrera de la licenciatura en enfermería. Para la recopilación de la información se utiliza la técnica de la encuesta aplicada a 203 egresados que ingresaron a la licenciatura durante el periodo de 2007 a 2013 y que por diversos motivos no han logrado titularse.

Mientras **Uribe Salazar**, plantea la importancia del desarrollo oral en la infancia para recrear oportunidades de conocimiento, interacción e intercambio de información; desde los preescolares el lenguaje se muestra indispensable para establecer vínculos con sus pares y quienes los rodean, así mismo para comunicar sentimientos, pensamientos, necesidades y emociones dentro del aula. Este trabajo se desarrolla en un grupo de segundo grado de educación preescolar bajo la metodología de investigación acción usando la observación y entrevistas como técnicas para recabar información y posteriormente para su análisis utiliza el software de análisis cualitativo Atlas ti versión 7.5 obteniendo como resultados de su estudio cinco categorías que nos permitirán abordar el tema desde diferentes ámbitos relacionados con la educación y el trabajo en el aula, teniendo como objetivo el reconocer el desarrollo oral en la infancia en alumnos de segundo grado del jardín de niños “Luis Braille” de la ciudad de Durango.

Una investigación más es la Martínez Arciniega que presenta los resultados de una investigación realizada desde el enfoque de la investigación-acción, analiza la problemática que se presenta en la

escuela primaria en una de las inteligencias múltiples que es kinestésico corporal en el área de danza folclórica, para lo cual se entrevistó a 6 personas docentes, directora, padres de familia y personal de apoyo.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el paquete estadístico Atlas ti 7.5.4. Los hallazgos de la investigación muestran la principal problemática directamente en lo que es educación artística, aspecto físico y organización docente.

**Finalmente,** Ortega Muñoz y *García Vázquez* en un estudio cualitativo describen la manera en que un grupo de alumnos expresan y autorregulan sus emociones en la escuela. La investigación se realizó debido al interés por conocer la manera en que se trabaja el área socioemocional propuesta en los Planes y programas de estudio 2018. Para recopilar la información se utilizaron la observación participante y entrevistas semiestructuradas. Los sujetos de investigación fueron los alumnos de 1° sección B y los docentes y directivos de la escuela primaria Francisco Sarabia de la ciudad de Durango.

---

Los resultados de la investigación dan cuenta de que las emociones en las unidades de análisis se describen por cuatro categorías principales: la expresión emocional, la autorregulación de emociones, las estrategias de educación socioemocional y la convivencia escolar.

Esperando que estas aportaciones que se hacen desde el campo de la investigación, permitan seguir construyendo explicaciones que nos lleven a entender diversas situaciones presentes en nuestras aulas e instituciones, se invita a leer estas experiencias.

# **Expectativas sobre la carrera de psicología que tienen los estudiantes de primer semestre de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana**

Diana Carolina Rivera Rodríguez.  
Margarita López Gutiérrez

La presente investigación tiene lugar en el nivel superior de licenciatura en la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, perteneciente a la Universidad Juárez del Estado de Durango. Se pretende analizar las expectativas que tienen los estudiantes de primer semestre sobre la carrera de Psicología de la institución previamente mencionada.

Primeramente se investigarán las expectativas enumeradas conforme al perfil de ingreso de la facultad y en un segundo momento se realizará una exploración sobre las posibles modificaciones que los estudiantes pudieran presentar en cuanto a las expectativas iniciales y cuáles fueron los factores que influyeron en estos cambios. Posterior a esto, se procurará manejar correlativamente las modificaciones que tuvieron las

expectativas iniciales para contrastarlas con las expectativas que tienen los alumnos de tercer semestre.

Se considera que conocer las expectativas de los sujetos ya mencionados es sumamente importante, ya que se puede identificar la idealización que tienen al momento de elegir esta carrera; así como también conocer los distintos factores que los llevaron a efectuar esta elección vocacional. De igual manera, se pretende examinar si dichas expectativas están en relación al periodo del desarrollo en el que se encuentran (la adolescencia).

Después de realizar una exhaustiva revisión de la literatura, se procederá a exponer lo más relevante de la misma.

La palabra “expectativa” (derivada del latín *exspectātum*), que se traduce como “mirado” o “visto” a la esperanza, sueño o ilusión de realizar o cumplir un determinado propósito (Pérez y Merino, 2012).

Generalmente, la expectativa se asocia con alguna oportunidad para que algo se concrete; y para que esta tenga lugar, es preciso contar con

algún respaldo que sustente esta creencia, ya que si esto no sucede se trataría de un simple deseo que probablemente fue impulsado por cuestiones irracionales. Al hablar de expectativas también debemos de hablar de la incertidumbre, la cual aparece en las situaciones en las que no sabemos lo que vaya a pasar.

La expectativa entonces, consiste en depositar confianza en aquello que, según se considera, es más probable que ocurra: se trata, en definitiva, de una suposición que, de acuerdo a las circunstancias, puede ser más o menos realista. Cuando las expectativas no se ven satisfechas, el individuo experimentará una decepción. En cambio, si se logran superar las expectativas iniciales, el sujeto sentirá alegría ante la sorpresa experimentada (Pérez y Merino, 2012).

Según Herkhausen (1980; en Martínez Torres, 2015) las personas desarrollan expectativas relacionadas con los resultados de sus acciones, es decir, “expectativas acción-resultado” también conocidas como “probabilidades de éxito subjetivo”. Estas expectativas tienen que ver con la cuestión de si un esfuerzo apropiado nos conducirá al cumplimiento de metas u objetivos.

Siguiendo este argumento, se presentarán algunas teorías destacadas sobre las expectativas.

1. Teoría de las expectativas de Vroom. El desarrollo de la teoría de las expectativas se le atribuye al psicólogo Victor H. Vroom (1964). Afirma que una persona tiende a actuar de cierta manera con base en la expectativa de que después del hecho, se presentará un resultado atractivo para el individuo.

Esta teoría incluye tres elementos o variables:

- Expectativa: Es el vínculo entre el esfuerzo y el desempeño y se refiere a la probabilidad percibida por el individuo de que su esfuerzo le permitirá alcanzar un nivel de desempeño deseado
- Fuerza: Es el vínculo entre el desempeño y la recompensa, el grado en que el individuo cree que desempeñarse a un nivel en particular, es el medio para lograr el resultado deseado.
- Valencia: Es lo atractivo que puede resultar la recompensa, la importancia que el individuo dé al resultado o recompensa potencial que se puede lograr en el trabajo.

En otras palabras, esta teoría nos dice que la tendencia para actuar en cierta forma, depende de qué tanto la persona esté convencida de que sus acciones lo conducirán a lograr cierto resultado y también de qué tan atractivo resulte este resultado para ella. La lógica de la teoría supone que toda persona se esforzará en su desempeño para lograr obtener aquello que desea, siempre y cuando piense que es posible lograrlo.

2. Teoría del aprendizaje cognitivo-social de Albert Bandura. En la teoría del aprendizaje social, Bandura (1982) postula que la sucesión de ciertos fenómenos del medio son regularidades que hacen que se creen expectativas que relacionan a unos y otros, así las personas tienden a prever los sucesos y sus posibles consecuencias, llevándolos a regular su conducta ante las situaciones que se les presentan.

Asimismo, Bandura hizo una distinción entre tipos de expectativas al diferenciarlas entre expectativas de eficacia y expectativas de resultado. Una expectativa de eficacia es una estimación probabilística de la certeza que tiene una persona de realizar una conducta o secuencia de

conductas de manera adecuada. La expectativa de resultado es la estimación hecha por la persona de la probabilidad de que la conducta, una vez realizada, tenga ciertas consecuencias sociales, físicas y auto-evaluativas, implican juicios por parte de la persona sobre si una conducta en concreto tendrá un resultado específico.

3. Teoría del efecto Pigmalión o Profecía del autocumplimiento. En 1968, Robert Rosenthal y Lenore Jacobson llevaron a cabo un experimento titulado “Pigmalión en el aula”. Básicamente, el estudio consistió en informar a un grupo de profesores de educación primaria que a sus alumnos se les había suministrado un test con el que se evaluarían sus capacidades intelectuales. A continuación, se dijo a los profesores cuáles fueron los alumnos que obtuvieron los mejores resultados y se les advirtió que esos alumnos serían los que obtendrían un mejor rendimiento a lo largo del curso, como posteriormente sucedió. Lo sorprendente del experimento es que el test inicial no se realizó y que los supuestos alumnos brillantes representaban el 20% del total y fueron elegidos al azar, sin tener en cuenta sus capacidades. De esta forma se constató que los maestros crearon tan elevada expectativa sobre un grupo de alumnos, que

actuaron a favor de su cumplimiento (Gargantilla, Arrollo y Madrigal, 2016).

Por otro lado, citaremos a Gallimore, Reese y Garnier (2001), quienes definen a las expectativas educativas como “el nivel educativo que realísticamente se cree obtener” (En Intxausti, Etxeberría y Joaristi, 2014). Gracias a esta definición, queda entendido que las expectativas educativas están estrechamente relacionadas con las percepciones, creencias y valores hacia las vivencias escolares, de acuerdo a la experiencia de vida escolar. Asimismo en la literatura encontrada, pone de manifiesto algunos factores escolares, cuyos efectos repercuten la formación de las expectativas educativas. Uno de estos, es el soporte o apoyo brindado por la escuela mediante los docentes y compañeros, que tiene efectos positivos sobre las expectativas educativas de los estudiantes (León y Sugimaru, 2017). Interacciones positivas con los docentes, así como actitudes de interés por parte de ellos, impactan de manera positiva en las expectativas de los estudiantes (Marjoribanks, 1998; en León y Sugimaru, 2017); sin embargo, estos efectos podrían estar mediados por el nivel socioeconómico de estos últimos (Bohon, 2006; en León y Sugimaru, 2017).

Otro de los factores que merece importancia son algunas variables cognitivas y no cognitivas (León y Sugimaru, 2017). Dentro de las variables de resultado cognitivo, la historia académica de los estudiantes, sumada a sus experiencias de fracaso escolar o repitencia, les proveen nueva información, a partir de la cual ellos actualizan sus expectativas y muchas veces las merman (Jacob t Wilder, 2010; Srinebrickner y Stinebrickner, 2013; Kiuru, Aunola y Vuori, 2007; Stewart, 2007; Ainsworthh 2002; Reynolds, 2001; en León y Sugimario, 2017). Por lo que respecta a las variables no cognitivas, se centran principalmente en el ámbito individual, y estas incluyen el sentido de autoeficacia o un fuerte sentido de pertenencia a la escuela.

Por último, La expectativa de cursar estudios universitarios se encuentra presente en la mayoría de los niños, incluso ya desde el cuarto grado (Bozick, Alexander, Entwisle, Dauber, & Kerr, 2010; en Palomar Lever y Victorio Estrada, 2017); y mientras más temprano haya comenzado y más prolongada sea la aspiración de estudiar en la universidad, más probable será su inscripción en esta (Maxwell et al., 2016; en Palomar Lever y Victorio Estrada, 2017).

Sin embargo, la expectativa de cursar estudios universitarios no se mantiene estable. Se ha observado que dicha perspectiva declina en el período que se encuentra entre el final de la secundaria y antes del bachillerato. Este declive está relacionado con el rendimiento académico de los jóvenes y con los recursos económicos de sus padres; de tal manera que los adolescentes con mayor apoyo de su entorno y con padres con buenos trabajos no necesitan ajustar sus expectativas, a diferencia de los jóvenes con recursos limitados (Bozick et al., 2010; en Palomar Lever y Victorio Estrada, 2017).

Otros resultados puntualizan que la expectativa de cursar estudios universitarios está más determinada por el contexto social y económico familiar del adolescente, que por su propia habilidad académica; por lo que esta expectativa es más frecuente en los hijos de familias con mayor nivel socioeconómico (Parker et al., 2016; en Palomar Lever y Victorio Estrada, 2017).

Magaña Zavala, Ibarra, Gómez y Gómez (2004; en Pichardo, García, De la Fuente y Justicia, 2007) hablan del sentido de vida de alumnos de nuevo ingreso a la universidad, se define al sentido de vida como

personas que se ven a sí mismos como capaces y responsables de su propia vida, y que con ello cuentan con un facilitador y guía de crecimiento y desenvolvimiento de sus propias potencialidades personales. Se encontró un sentido de vida bastante amplio, lo cual tiene que ver con el aspecto de ser personas emprendedoras y creativas, ya que al tener sentido de vida se muestran motivados para desarrollar muchos proyectos y generar diversas ideas.

En otro orden de ideas, se procederá a explicar la metodología utilizada; la cuantitativa, ya que este tipo de investigación trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencias a una población de la cual toda muestra procede (Pita Fernández, Pértegas Díaz, 2002). Tras el estudio de la asociación o correlación pretende, a su vez, hacer inferencia causal que explique por qué las cosas suceden o no de una forma determinada.

Tal y como nos indica Moya (2002) las principales modalidades de investigación en educación pueden ser descritas y analizadas mediante algunos criterios de clasificación, como son: la organización y estructura

de la investigación (mayor conceptualización y operatividad de las variables). El grado de intervención o implicación (por parte del investigador) y la naturaleza de los objetos (contrastar, describir, valorar, mejorar). Dentro de los métodos de la investigación cuantitativa se encuentran los tipos de estas, y la utilizada para el presente estudio es la investigación correlacional.

En este tipo de investigación se persigue fundamentalmente determinar el grado en el cual las variaciones en uno o varios factores son concomitantes con la variación en otro u otros factores (Monje Álvarez, 2017). Entre sus características principales se encuentran medir e interrelacionar múltiples variables simultáneamente; en el caso de este estudio las variables a medir serán discretas, ya que cada respuesta que proporcionen tendrá un valor exacto. Otra característica es que es útil en situaciones en que importa relacionar variables, pero en las cuales no es posible el control experimental. Relacionando esto al presente estudio, se puede decir que la variable “expectativa” se relacionará con las respuestas que otorguen los estudiantes de primer y tercer semestre, simplemente para conocerlas.

También se permite identificar asociaciones entre variables, por ejemplo expectativas con edad. Asimismo, es menos rigurosa que el tipo de investigación experimental porque no hay posibilidad de manipular las variables independientes ni de controlarlas rigurosamente.

Por esto mismo, la investigación correlacional está indicada para establecer relaciones estadísticas entre características o fenómenos, pero no conduce directamente a establecer relaciones de causa-efecto entre ellos (Monje Álvarez, 2017). Del mismo modo, el diseño de esta investigación es no experimental, ya que no se pretende intervenir en la situación planteada, sino más bien investigar y analizar las expectativas que tienen los estudiantes de primer semestre sobre la carrera de psicología de la Facultad de Psicología de la Comunicación Humana. En resumidas cuentas, esta investigación es de carácter cuantitativo, ya que es un proceso sistemático y ordenado que se lleva a cabo siguiendo determinados pasos (Monje Álvarez, 2017).

Ahora bien la relación con el presente trabajo se determina porque tiene un acercamiento con los estudiantes de primer semestre para aplicar un cuestionario sobre las expectativas de la carrera, abarcando tres

dimensiones: *personal, institucional y las líneas de la psicología esperadas en la facultad*. Se desarrollara en Escala Likert, será proporcionada a los estudiantes de tercer semestre con el fin de hacer una contrastación entre las expectativas iniciales y ver de qué manera influyeron las diferentes variables en las modificaciones en las expectativas de éstos.

En un primer momento, la muestra inicial serán alumnos inscritos al primer semestre de la carrera de psicología, cuyas edades diversas, siendo hombres o mujeres. Se selecciona esta muestra ya que son los alumnos a los que se les aplicará otra batería de pruebas establecida por el Departamento Psicopedagógico; dichas pruebas consisten en conocer diversos aspectos de su personalidad, principalmente si son aptos y cuentan con el perfil requerido para estudiar esta licenciatura.

Las pruebas que conforman esta batería de pruebas son una entrevista estructurada, pruebas proyectivas como, que nos auxilian a evaluar el perfil y situación actual del sujeto, además de reconocer daño orgánico primario. ; así como también una escala para medir ansiedad, el Inventario Multifásico de la Personalidad y Factores de personalidad, En

un segundo momento, se trabajará con otros alumnos inscritos a tercer semestre de la licenciatura mencionada, con una aplicación previa de esta batería de pruebas, que presenten las mismas características, a fin de manejar correlativamente la información obtenida.

Retomando el argumento del instrumento de medición que será una escala Likert, es un instrumento psicométrico donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional (0 a 4). (Bertram, 2008; en Matas, 2018). Estos instrumentos suelen ser reconocidos entre los más utilizados para la medición en ciencias sociales (Cañadas y Sánchez-Bruno, 1998; Dawes, 1975; en Matas, 2018).

Como ya se sabe también, se pretende abarcar tres dimensiones: personal, institucional y las líneas de la psicología.

Para explorar el área personal se pretende realizar preguntas del tipo exploratorio, por ejemplo su edad, de que bachillerato de procedencia, si en este mismo recibió orientación vocacional, si su familia demostró

apoyo al momento de decidir su elección vocacional, la manera en cómo se enteró de la licenciatura, al momento de inscribirse qué esperaba de ella, cómo ha sido su experiencia a lo largo de su estancia en la carrera, cuáles eran sus expectativas sobre la carrera de psicología.

Para indagar sobre el área institucional se planean preguntas respecto al plan de estudios y a la misma facultad, por ejemplo si se tenía un conocimiento previo sobre este, de qué manera imaginaron que iba a ser la experiencia universitaria y si la que están viviendo es similar a la idealizada, si al ingresar a la facultad sus expectativas se modificaron y cuales factores creen que influyeron en ellas.

Por último, para el área de las líneas de la psicología se pretende indagar sobre si conocen las ramas de la psicología y las que la facultad oferta en su plan de estudios, si les gustaría desempeñarse en alguna de estas y de qué manera.

Llegado a la parte final del documento, se espera encontrar si las expectativas que tienen los estudiantes de primer semestre corresponden al periodo del desarrollo intelectual profesional al

semestre que se encuentran, así mismo observar las expectativas que tienen los estudiantes de tercer semestre, situando a estos específicamente en otra etapa del desarrollo intelectual profesional.

Se considera que conociéndolas, se pudiera implementar también algún taller de orientación vocacional o charlas informativas sobre la carrera de psicología, para que antes o ya efectuada la elección vocacional, tengan la información necesaria sobre la misma para que puedan decidir si es en verdad lo que los estudiantes desean, sabiendo de antemano como es realmente.

Por otra parte, se considera que la creación del instrumento pudiera ser implementada en otras facultades, a partir de las adecuaciones necesarias sobre sus perfiles, incluso en otras instituciones educativas, con el fin de conocer las percepciones que tienen los alumnos sobre las profesiones de elección a estudiar en cuanto a sus expectativas.

## **Referencias**

Almaguer Laurent, M.L. (2011). *Nivel de expectativas de logro profesional en estudiantes de psicología educativa de la UPN,*

*Unidad 095 Azcapotzalco a partir de la opinión de su formación académica.* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional. México, D, F.

Ansión, J., Lazarte, A., Matos, S., Rodríguez, J & Vega Centeno, P. (1998). *Educación: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia: una aproximación empírica.* Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú.

Bandura, A. (1982). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.* Madrid: Alianza.

Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Rioboo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M., & Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología*, 28(3), 848-859.

Bocaca Garreta, J. (1994). *Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes.* Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació. Complex La Caparrella. Partida La Caparrella. 25 192 Leida. Spain.

Carrillo Olivera, A. y Ramírez Martínez, S. (2011). *Expectativas académicas y laborales de estudiantes próximos a egresar de una licenciatura en Psicología Educativa* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional. México, D, F.

Deaño, M., Diniz, A., Almeida, Leandro S. (2015). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Percepciones Académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en Enseñanza Superior. *Anales de Psicología*, 31(1), 280-289.

- Fernández de Castro, I. (1990). *Los procesos de enseñar y de aprender (algunas consideraciones sobre la desmotivación y el fracaso)*. Educación y sociedad, núm. 6, Madrid.
- Gargantilla Madera, P., Arroyo Pardo, N., Madrigal, J. (2016). ¿Existe el efecto Pigmalión entre los residentes?. FEM: *Revista de la Fundación Educación Médica*, 19(1), 5. Recuperado en 27 de enero de 2019, de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2014-98322016000100002&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322016000100002&lng=es&tlng=es)
- Intxausti, N; Etxeberria, y Joaristi, L. (2014). *¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante?* RELIEVE, 20 (1), art. 2. doi: 10.7203/relieve.20.1.3804
- León, J., Sugimaru, C. (2017). Las expectativas educativas de los estudiantes de secundaria de regiones amazónicas: un análisis de los factores asociados desde el enfoque de eficacia escolar. Lima, Perú.
- Martínez Torres, M. (2015). *Expectativas que tienen los alumnos a elegir estudiar la carrera de pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. México, D, F.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Monje Álvarez, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía Didáctica*. Facultad de Ciencias Sociales y

- Humanas. Programa de Comunicación Social y Periodismo, Universidad Surcolombiana. Disponible en: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-investigación.pdf>.
- Palomar Lever, J., Victorio Estrada, A. (2017). Expectativas educativas de adolescentes mexicanos en condiciones de pobreza. *Revista de psicología* (Santiago), 26 (1). doi: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46393>
- Pérez, J., Merino, M. (2012). Definición de expectativa Consultado el día 25 de octubre de 2018. Recuperado de: <https://definicion.de/expectativa/>
- Pichardo, M. C., García Berbén, A. B, De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1).
- Pita Fernández, S., Pértegas Díaz, S. (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa*. Unidad de Epidemiología clínica y Bioestadística. Complejo Hospitalario-Universitario Juan Canalejo. Coruña, España. Disponible en: [https://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti\\_cuali/cuanti\\_cuali2.pdf](https://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali2.pdf)
- Rodríguez Cámara, C. (2012). Expectativas de los profesores y rendimiento escolar. Universidad Internacional de La Rioja. La Rioja, España.
- Sánchez Hernández, M., López Fernández, M. (2005). *Pigmalión en la escuela*. Ed. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México D.F.

Steinmann, A., Bosch, B. y Aiassa, D. (2013). Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la Universidad: un estudio exploratorio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 585-598. Recuperado en 15 de enero de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-6666201300012&lng=es&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6666201300012&lng=es&tlng=en)

# Actitudes de los docentes de Educación Primaria ante la Reforma Educativa de 2013 y su relación con variables sociodemográficas

*Ricardo Velázquez Castro*

*Centro Pedagógico de Durango A.C*

*ricardo\_velazquez@hotmail.com*

*Mario César Martínez Vázquez*

*Red Durango de Investigadores Educativos*

*mmartinez\_70as@hotmail.com*

*Javier Morales Antuna*

*Centro Pedagógico de Durango A.C*

*Javiersanjuan02@hotmail.com*

## Introducción

Algunos antecedentes muestran que las actitudes son un tema de interés para muchos investigadores. En varios países como México, España, Colombia, Costa Rica, Perú, entre otros, hay investigadores que están realizando aportaciones sobre este tema. Comúnmente las actitudes se relacionan con otros constructos, por ejemplo, la inclusión, las TIC, las matemáticas. Para la realización de esta investigación se analizaron 47 trabajos, que incluyen tesis de maestría, tesis doctorales

y artículos de revistas que integran una base de datos que ha sido construida a partir de la revisión de diversos materiales, y que permite conocer lo que se está investigando en relación al estudio de las actitudes.

En los documentos revisados, se encontró que giraban en torno a las siguientes variables de análisis: 12 de los documentos estaban en relación a las TIC (Álvarez, Cuéllar, López, Adrada, Anguiano, Bueno, Comas & Gómez, 2011; Arques & Navas, 2012; Fernández & Bermejo, 2012; Fernández & Torres, 2015; Fernández, Hinojo & Aznar, 2002; Jiménez, 2009; Orellana, Almerich, Belloch & Díaz, 2004; Rodríguez, 1997; Roig-Vila, Mengual & Quinto, 2015; Saez, 2010; Valdés, Ángulo, Nieblas, Zambrano & Arreola, 2011; Valdés, Ángulo, Nieblas, Zambrano & Arreola, 2012); 3 hacia las matemáticas (Eudave, 1994; Fernández & Aguirre, 2010; Muñoz & Mato, 2008) 3 hacia las ciencias naturales (García-Ruiz & Sánchez, 2006; Ortega, Saura & Minguez, 1993; Serrano, 1988) 1 sobre tutoría (Caldera, Carranza, Jiménez & Pérez, 2015) 1 sobre gestión y desarrollo curricular (Posada, 2017) 5 hacia la educación inclusiva (Clavijo, López, Cedillo, Mora & Ortiz, 2016; Esteve, Ruiz, Tena & Úbeda, 2005; Herrera, 2012; Pegalajar & Colmenero,

2017; Sánchez, Díaz, Sanhueza & Friz, 2008); 2 sobre valoración del trabajo docente (Cuenca & Portocarrero, 2001; Marcilla, González, Aguilar, Guil & Mestre, 1996); 1 sobre evaluación estandarizada (Verdugo, 2008) 2 en referencia a las Necesidades Educativas Especiales (Alemany & Villuendas, 2004; Artavia, 2005); 2 sobre discapacidad (Garabal-Barbeira, 2015; Martínez & Bilbao, 2011); 3 sobre diversidad cultural (Merino & Ruiz, 2005; Fernández, Rodríguez & Miñan, 2016; Sales, Moliner & Sanchiz, 2001); 1 sobre la relación docente – estudiante (Zaragoza, 2014); 1 hacia la estadística aplicada a la investigación (Escalante, 2009); 2 hacia la educación física (Gutiérrez & Pilsa, 2006; Gutiérrez-Sánchez & Pino, 2012); 2 sobre los medios de enseñanza (Castaño, 1991; Isaza & Henao, 2012); 2 sobre la investigación científica (Aldana & Joya, 2011; Cervantes, Capello & Castro, 2009); 1 sobre la preparación académica de los docentes (Esquivias & González, 2004); 1 tenía como variable a la reforma educativa (Bañuelos-Sánchez, Rodríguez-González, Rodríguez-González, & Aguilar-Reveles, 2017).

Dentro del estudio de lo educativo, las reformas constituyen sin duda un tema complejo y polémico en torno a los efectos que generan en las

sociedades y países donde se produce, sin embargo, la aceptación o no de estas reformas es una de las razones mediante el cual tales reformas generan cambios sustanciales en los sistemas escolares donde se aplican.

Las reformas educativas en México han sido escasamente estudiadas a través de los sentimientos y preocupaciones de los profesores, se tiene la creencia de que la formulación de políticas educativas es suficiente para que las reformas educativas se lleven a cabo, y sobre todo de forma efectiva. Al respecto, Braslavsky y Cosse (1996), opinan que la experiencia en América Latina ha demostrado que la investigación generada en lo referente a cómo se están llevando a cabo las reformas, con qué facilidades y con qué dificultades, es escasa; en contraste, la producción bibliográfica muestra una tendencia hacia la elaboración de trabajos relacionados con el por qué, y para qué de las reformas.

Los planteamientos anteriores, hacen reflexionar en cuanto a que no se está haciendo énfasis en conocer el proceso de la reforma a través de sus actores, tampoco en saber las etapas por las que pasan los

docentes durante el proceso de implementación del cambio, lo que nos ha llevado a obviar la participación de los docentes pensando que simplemente llevarán a cabo las innovaciones necesarias con el sólo hecho de que sea dispuesto por las autoridades educativas.

Torres (2000), expresa que “las Reformas educativas y docentes han estado siempre en conflicto en América Latina y el Caribe, las primeras han pretendido siempre contar con los docentes; y éstos, cada vez más, se han resistido a ellas o simplemente no les han hecho caso o no han podido implementarlas” (p. 1). Al respecto, Martinic (2001), enfatiza en que frente a las reformas educativas existe un amplio consenso de que éstas no son sustentables si los actores involucrados no participan en su diseño y ejecución, y pese a la importancia que se les otorgue en los discursos y en las políticas, la participación social es muy difícil de lograr, las personas no sienten una necesidad innata por participar, ni tampoco existen fórmulas o técnicas preestablecidas para generar una participación creativa.

Escuchar al magisterio e incluir sus propuestas sin duda elevará las aspiraciones de cualquier tipo de reforma. Conocer cuáles aspectos de

la reforma educativa son aceptados por los docentes servirá para dar una propuesta de qué es lo que esperan los maestros cuando se lleva a cabo un cambio en toda la estructura del sistema educativo.

Por lo descrito, se plantea el siguiente objetivo:

- Determinar la relación que existe entre la actitud de los maestros de educación primaria ante la reforma educativa de 2013 y los años de servicio de los docentes

### **Componentes de las actitudes**

Rodríguez (1991) distingue tres componentes de las actitudes:

- Componente cognoscitivo: es el conjunto de datos e información que el sujeto sabe acerca del objeto del cual toma su actitud. Para que exista una actitud, es necesario que exista también una representación cognoscitiva del objeto.
- Componente afectivo: son las sensaciones y sentimientos que dicho objeto produce en el sujeto, es el sentimiento en favor o en

contra de un objeto social. Es el componente más característico de las actitudes. Aquí radica la diferencia principal con las creencias y las opiniones, que se caracterizan por su componente cognoscitivo.

- Componente conductual: son las intenciones, disposiciones o tendencias hacia un objeto, es cuando surge una verdadera asociación entre objeto y sujeto. Es la tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera. Es el componente activo de la actitud.

### **Tipo de estudio**

La investigación fue de tipo cuantitativo, en las que su objetivo general según Münch y Ángeles (2009) es el “medir, validar y comprobar fenómenos de manera matemática”, en donde siempre se valida la información estadísticamente.

Tuvo un alcance correlacional, ya que “asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población” (Hernández, 2010, p. 81). Este tipo de estudios pretende conocer la relación (grado de asociación)

que existe entre variables, sean dos, tres o más, y por lo tanto miden cada una de las variables (o conceptos, categorías, etc.) y después analizan esa posible asociación.

Para Tamayo (2005, p. 50) en la investigación correlacional “se persigue fundamentalmente determinar el grado en el cual las variaciones en uno o varios factores son concomitantes con la variación en otro u otros factores”. De esta manera, la utilidad mayor de un alcance correlacional de acuerdo con Hernández et. al. (2010), es conocer el comportamiento de una variable según el comportamiento de otra (s), es decir, “intentan predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos o casos en una variable, a partir del valor que poseen en la o las variables relacionadas” (p. 82).

### **Técnica e instrumento**

Hernández (2014) menciona que los métodos más conocidos para medir por escalas las variables que constituyen actitudes son: el método de escalamiento de Likert, el diferencial semántico y la escala de Guttman. El escalamiento de Likert fue desarrollado por Rensis Likert

en 1932, sin embargo se trata de un enfoque vigente y muy popular entre los investigadores.

Fernández (1982) por su parte se refiere a la escala Likert como una escala ordinal y representa una buena base para una primera ordenación de ítems. Mientras que Malave (2007) afirma que es una escala ordinal y como tal no mide en cuánto es más favorable o desfavorable una actitud.

El instrumento se organizó en dos partes principales; en la primera se hace referencia al contexto sociodemográfico del participante, mientras que en la segunda parte se establecieron los ítems que componen la esencia para la medición de las variables de estudio.

Para darle validez al instrumento se desarrollaron las siguientes etapas:

- Antes de aplicar el instrumento a la muestra, se decide realizar un proceso de validación de contenido, por lo que se pidió la opinión de tres doctores expertos, los cuales son académicos e

investigadores de prestigio, para que valoren en los posibles cuestionamientos, su claridad y relevancia.

- Posterior a eso, se decide modificar la redacción de algunos de los cuestionamientos por considerarlos confusos.
- Se aplica el cuestionario a 30 docentes como una etapa de piloteo, y a partir de sus observaciones se realiza también corrección en algunos ítems. Posterior a su aplicación se realiza una prueba de confiabilidad, la cual demuestra la consistencia interna del cuestionario. En la etapa de pilotaje se obtuvo un  $\alpha$  de .761
- Se lleva a cabo la aplicación del análisis factorial exploratorio para confirmar su solidez estructural. Es importante mencionar que todos los análisis mencionados fueron realizados en el programa estadístico SPSS 23.
- El instrumento para medir la actitud ante la Reforma Educativa de 2013 consta de 35 ítems para ser respondidos en un escalamiento de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: Completamente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y completamente de acuerdo.
- Finalmente, al aplicar el instrumento a la muestra y realizar la prueba para obtener la confiabilidad del instrumento se obtuvo un

Alpha de Cronbach de .887, por lo que tiene, según DeVellis (en García, 2005, citado por Barraza, 2007), una confiabilidad muy buena.

## **Participantes**

La población considerada para este estudio es de 136 maestros de Educación Primaria.

Mediante el uso del programa estadístico STATS se identificó que la muestra requerida para llevar a cabo la investigación constaría de  $n=101$ . La muestra se obtendrá de manera aleatoria del total de la población con un margen de error de 5% y un nivel de confianza de 95%.

## **Resultados y discusión**

En el estudio que se llevó a cabo se buscó determinar la relación que existe entre la actitud ante la reforma educativa de 2013 de los maestros de educación primaria y los años de servicio de los docentes. Con la

intención de medir la actitud, se elaboró la siguiente tabla apoyándose también en las posibles respuestas que contenía el instrumento que se utilizó para recabar los datos que llevaran a contestar las preguntas de investigación.

Tabla 1  
*Medición de actitudes*

	Categoría	Porcentaje
1	Completamente en desacuerdo	0 – 25%
2	En desacuerdo	26 – 50%
3	De acuerdo	51 – 75%
4	Completamente de acuerdo	76 – 100%

Fuente: Elaboración propia

Se plantearon las siguientes hipótesis de trabajo:

- H0= No existe relación entre la actitud de los maestros de educación primaria ante la reforma educativa de 2013 y los años de servicio de los docentes
- H1= Existe relación entre la actitud de los maestros de educación primaria ante la reforma educativa 2013 y los años de servicio de los docentes

- Regla de decisión: Se rechaza  $H_0$  si la significación es  $< \alpha .05$

Se utilizó el programa estadístico SPSS 23, concretamente el estadígrafo Rho de Spearman, que debe emplearse cuando una de las variables presenta una distribución no normal de los datos (Flores-Ruiz, Miranda-Novales y Villasís-Keever, 2017). Al aplicarlo arrojó como resultado de significación asintótica .388, por lo que se acepta la hipótesis nula.

El resultado de la aplicación del estadígrafo, nos sugiere que los años de servicio de los maestros de educación primaria, no tienen relación con la actitud que se manifestó ante la reforma educativa.

Al medir el resultado con la tabla que se elaboró para dicho propósito, nos podemos dar cuenta que la actitud ante la reforma educativa es negativa, sin importar los años de servicio que tengan los docentes que participaron en el estudio.

Tabla 2  
Resultados

	Items	Coefficiente de correlación	Significación Asintótica
1	La reforma educativa tiene carácter punitivo	.013	.898
2	Las promociones son un aspecto positivo en la reforma educativa	.279	.005
3	La reforma educativa atiende las necesidades de la sociedad mexicana	.098	.327
4	Los alumnos son el centro de la reforma educativa	.154	.124
5	La reforma educativa prioriza la preparación académica de los maestros	.235	.018
6	La reforma educativa está basada en políticas económicas	-.054	.588
7	La evaluación para el ingreso al servicio profesional docente es un buen filtro para tener un mejor servicio	.020	.845
8	Las escuelas han mejorado su servicio desde la implementación de la reforma educativa	.124	.216
9	La reforma educativa está centrada en necesidades educativas	.119	.235
10	El nivel de estrés de los maestros es mayor debido a los procesos de evaluación	.055	.583
11	La reforma educativa ha favorecido que no se hereden plazas docentes	.192	.054
12	El sindicato de maestros participó en la implementación de la reforma educativa	.324	.001
13	La reforma educativa busca producir gente sumisa para que el gobierno la siga controlando	-.001	.996
14	La evaluación del desempeño docente es un buen referente para conocer quiénes son buenos maestros	.056	.579
15	La reforma educativa afecta los derechos laborales de los docentes	.009	.931
16	El modelo de evaluación de los maestros depende de la capacidad de los evaluadores	-.080	.424
17	La reforma educativa está centrada en la evaluación del desempeño de los maestros	.098	.330
18	El nuevo modelo educativo será la piedra angular para una mejor educación en el país	.124	.218
19	La reforma educativa pretende la privatización del sistema educativo	.049	.623
20	Cualquier profesionista puede atender un grupo de educación básica	.136	.174
21	La reforma educativa constituye el paso más importante en la historia de la política educativa mexicana	.020	.846
22	Al realizar la evaluación al desempeño docente, los maestros sienten seguridad que los resultados serán confiables	.096	.338
23	La reforma educativa fue creada por especialistas en educación	.050	.621
24	Aún estamos lejos de contar con un sistema de evaluación que satisfaga las expectativas de los maestros	.124	.217
25	El plan de la reforma educativa fue copiado del extranjero	.073	.465
26	Los docentes/evaluadores no han sido capacitados de manera suficiente	.252	.011
27	La reforma educativa es la solución a los problemas que enfrenta el sistema educativo mexicano	.132	.189
28	La participación en los distintos procesos de la reforma, favorece los resultados educativos	.181	.070
29	La reforma educativa busca desaparecer las Escuelas Normales	.178	.075
30	La evaluación no toma en cuenta el contexto	.119	.235
31	El sistema educativo mexicano necesitaba con urgencia una reforma como la que se implementó	.083	.410
32	La reforma educativa fue impuesta sin consultar a los maestros	.166	.097
33	La infraestructura de las escuelas ha mejorado desde la implementación de la reforma educativa	-.030	.763
34	La reforma educativa tiene carácter laboral	.094	.349
35	Los maestros conocen la Ley del Servicio Profesional Docente	.034	.737
	<b>PROMEDIO</b>	<b>.078</b>	<b>.388</b>

Fuente: Elaboración propia

Aunque en el promedio se obtuvo una significación que orilló a tomar la hipótesis nula, se presentaron cuatro ítems con un porcentaje en el que se acepta la hipótesis alterna. El ítem 2 “Las promociones son un

aspecto positivo en la reforma educativa”, el ítem 5 “La reforma educativa prioriza la preparación académica de los maestros”, el ítem 12 “el sindicato de maestros participó en la implementación de la reforma educativa” y el ítem 26 “Los docentes/evaluadores no han sido capacitados de manera suficiente”. En estos ítems del instrumento sí existe una diferencia entre los años de servicio de los docentes de educación primaria y su actitud hacia la reforma educativa de 2013.

Mondragón (2014), señala que el método de correlación de Spearman es una técnica bivariada que se emplea en situaciones donde el investigador quiere observar representaciones de la información, que permitan establecer similitudes o disimilitudes entre las variables. La correlación de Spearman, mide la fuerza o grado de asociación entre dos variables aleatorias cuantitativas que poseen una distribución no normal bivariada conjunta.

El coeficiente de correlación de rangos de Spearman puede puntuar desde -1.0 hasta +1.0, y se interpreta así: los valores cercanos a +1.0, indican que existe una fuerte asociación entre las clasificaciones, o sea que a medida que aumenta un rango el otro también aumenta; los

valores cercanos a -1.0 señalan que hay una fuerte asociación negativa entre las clasificaciones, es decir que, al aumentar un rango, el otro decrece. Cuando el valor es 0.0, no hay correlación (Anderson, 1999, citado por Mondragón, 2014).

La interpretación de los valores se ha expresado por diversos autores en escalas, siendo una de las más utilizadas la que se presenta a continuación:

**Tabla 3**  
*Grado de relación según coeficiente de correlación*

<b>RANGO</b>	<b>RELACIÓN</b>
-0.91 a -1.00	Correlación negativa perfecta
-0.76 a -0.90	Correlación negativa muy fuerte
-0.51 a -0.75	Correlación negativa considerable
-0.11 a -0.50	Correlación negativa media
-0.1 a -0.10	Correlación negativa débil
0.00	No existe correlación
+0.01 a +0.10	Correlación positiva débil
+0.11 a +0.50	Correlación positiva media
+0.51 a +0.75	Correlación positiva considerable
+0.76 a +0.90	Correlación positiva muy fuerte
+0.91 a +1.00	Correlación positiva perfecta

Fuente: Elaboración propia

Con los resultados del estadígrafo utilizado, también fue posible establecer cuál es el nivel de correlación entre las variables. El resultado nos indica que entre la variable Reforma Educativa y los años de servicio de los docentes de educación primaria, existe una correlación positiva débil, ya que el nivel obtenido fue .078 y oscila en ese rango.

## **Conclusiones**

La investigación que se realizó fue posterior a la aprobación de la Reforma Educativa de 2013 y poco antes de su abrogación, sin embargo se pudo constatar que la actitud predominante de los docentes de Educación Primaria hacia la misma es negativa, porque fue vista como un instrumento de una política económica, que a consideración de los participantes, solo buscaba la privatización de la educación.

El objetivo planteado en este estudio se logró, ya que se identificó qué actitud manifestaron los maestros de Educación Primaria ante la reforma educativa de 2013, además de conocer la relación existente con variables sociodemográficas, en este caso, los años de servicio de

los profesores. La actitud hacia la reforma de Peña Nieto es negativa sin importar los años que tenga laborando el docente.

Se hace la reflexión sobre la importancia que adquiere el contemplar a los docentes para llevar a cabo reformas a los sistemas educativos, en la medida en que se les tome en cuenta será el nivel de éxito que se obtenga. Éstas no serán sustentables si los actores involucrados no participan en su diseño y ejecución, y pese a la importancia que se les otorgue en los discursos y en las políticas, la participación social será difícil de lograr, si las personas no sienten una necesidad innata por participar.

## Referencias

- Bañuelos-Sánchez, E., Rodríguez-González, J., Rodríguez-González, L., y Aguilar-Reveles, S. (2017). Perspectiva de los docentes de Educación Primaria sobre la reforma educativa en Zacatecas, México. *Revista Praxis*, 13 (1), 37-46, DOI: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2066>
- Barraza, A. (2007). Apuntes sobre metodología de la investigación. Confiabilidad? *Investigación Educativa*, (6) 6-10

- Braslavsky, C., y Cosse, G. (1996). Las actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones. *REICE*, 4, (2e) 1-26
- Fernández, I. (1982). *NTP 15: Construcción de una escala de actitudes tipo Likert*. España: Ministerio de trabajo y asuntos sociales
- Flores-Ruiz, E., Miranda-Novales, M., y Villasís-Keever, M. (2017). El protocolo de investigación VI: Cómo elegir la prueba estadística adecuada. *Revista Alergia México*, 64 (3), 364-370
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill
- López, A. (2013). Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, 179, 55-76
- Malave, N. (2007). *Escala Tipo Likert*. Venezuela: Universidad Politécnica Experimental de Paria
- Martinic, S. (2001). Reformas educativas: Mitos y realidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (27)
- Mondragón, M., (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Movimiento Científico*, 8 (1), 98-104
- Münch, G., y Ángeles, E. (2009). *Métodos y Técnicas de Investigación*. Cuarta edición. México: Trillas.
- Rodríguez, A. (1991). *Psicología Social*. México
- Torres, R. (2000). Reformas Educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe En: Los docentes protagonistas del cambio educativo. Bogotá: CAB/ Editorial Magisterio Nacional.

# El clima organizacional en una institución educativa de educación primaria

Erika Lorena Martínez Villa  
erilore\_jo@hotmail.com.  
Gonzalo Arreola Medina

## Introducción

Son muchos ya los estudios realizados en torno a Clima Organizacional tanto en instituciones de servicio como de educación, el término empresarial pasó a constituirse también en el ámbito educativo, dado a que la escuela es toda una organización social representativa.

La presencia de un buen Clima Organizacional es imperativo que toda institución escolar deba fijarse entre sus objetivos. Si bien es cierto que la principal meta es la de ofrecer una educación de calidad a los estudiantes, el factor humano y las relaciones que se permean entre los miembros del colectivo escolar, cobran singular importancia en el logro de una educación de calidad.

Las instituciones educativas se consolidan y desarrollan cuando sus miembros son conscientes que pertenecen a un ambiente y clima saludable, fortaleciendo los lazos interpersonales y comprometiéndose en colectivo por la consecución de objetivos en común.

El factor liderazgo juega un papel transcendental en la consolidación de un Clima Organizacional saludable. El director desde su posición jerárquica y figura de líder, contribuye en gran parte a la creación o desmoronamiento de una atmósfera agradable y productiva, desde su grado de dirección, contribuye a motivar o a influir en todo el personal que forma parte de la organización.

Un Clima Organizacional sano en una institución educativa, tiene la capacidad de cumplir con sus objetivos de una manera exitosa, armoniosa y solidaria entre sus integrantes, no sólo se visualizan como compañeros de trabajo, sino como partes de un rompecabezas en donde todos participan, se apoyan y se consolidan como grupo.

No obstante, la realidad que viven los docentes en sus comunidades escolares dista mucho de lo deseado, se evidencian cada vez más problemas entre sus miembros, específicamente, entre compañeros docentes y, docentes y directivos; faltas de respeto, altercados, sentimientos de superioridad, subordinación, transgresión de normas y hasta la falta de tacto humano, contribuyen al resquebrajamiento del Clima Organizacional en las instituciones educativas.

Ante esto, la investigación educativa de los últimos años ha considerado está problemática latente en la mayoría de los centros escolares, ciertamente, realizada por los principales especialistas de la educación: los profesores de aula, quienes viven la realidad verídica de la práctica docente. Albán (2015) destaca:

El clima organizacional es un objeto de estudio complejo, pero al mismo tiempo desafiante e importante. Desde el momento en que la actividad educativa supone la interacción de personas, cada una de ellas, con sus valores, emociones, necesidades, conocimientos y experiencias previas, necesariamente se genera una atmósfera a la que hemos llamado clima. El clima es

producido por esa interacción entre personas...pero al mismo tiempo, moldea y dirige a esas personas (p.16).

Como antecedentes del Clima Organizacional, se destacan los siguientes hallazgos: en estrecha relación con la satisfacción laboral (Juárez, 2012; Patlán & Martínez, 2014; Coluccio, Muñoz & Ferrer, 2016), asociado al desempeño docente (Luengo, 2013; Torres & Zegarra, 2014; Panta, 2015; Barriga 2016), así como ligado al compromiso organizacional (Barraza & Acosta, 2008; Mata, 2009; Chiang, Núñez, Martín & Salazar, 2010; Mercado & Gil, 2010; Delgado & Jaik, 2017).

Resulta evidente que la temática e investigación de Clima Organizacional, propia del sector de servicios en el siglo pasado, se extendió al ámbito educativo en los últimos tiempos, inclusión debidamente fundamentada debido a que la escuela es la organización social más representativa después de la familia. La persona pertenece a grupos primarios (familia y amigos), pero también pertenece a organizaciones sociales como lo es la escuela, organización formal que posee un sistema de coordinación y comunicación, que actúa sobre el

entorno que la rodea y, a la vez, recibe influencia de éste, en una interacción que se pretende armónica; realizando actividades que tienden a la consecución de fines determinados.

El estudio de las escuelas, al igual que el de todas las organizaciones, se realiza con la finalidad de conocer las características, procesos, fines, así como algunas otras peculiaridades. Estudiar el Clima Organizacional de las instituciones educativas es una tarea social compleja que persigue fines específicos para la mejora de las mismas. El Clima Organizacional es la columna vertebral de la organización educativa, y es definido por Gonçalves (1997), en Montiel y Navarro (2003) de la siguiente manera:

Es el conjunto de percepciones que poseen los miembros de una Organización, con respecto a las características de su ambiente de trabajo, único y diferenciado, siendo estas percepciones influyentes en el comportamiento organizacional de los miembros, tanto en lo individual como colectivamente (p.3).

En este mismo sentido, Hall (1972), citado en Ramos (2012, p. 16) sostiene que... “El clima organizacional es un conjunto de propiedades en el ambiente de trabajo percibidas directa o indirectamente por los empleados que trabajan en ese ambiente, y que se asume que es la fuerza más relacionante en su comportamiento”.

En una definición más explícita Brunet (1987), citado en Delgado y Jaik (2017) destaca:

El Clima Organizacional se define como las percepciones del ambiente organizacional determinado por los valores, actitudes u opiniones personales de los empleados, y las variables resultantes como la satisfacción y la productividad que están influenciadas por variables del medio y las variables personales. Esta definición agrupa entonces aspectos organizacionales tales como el liderazgo, los conflictos, los sistemas de recompensas y de castigo, el control y la supervisión, así como las particularidades del medio físico de la organización (p.45).

Es en esta definición, donde se sustenta el desarrollo de la presente investigación, al considerar como parte del Clima Organizacional las percepciones de los miembros de su ambiente organizacional, del mismo modo, al considerar aspectos organizacionales tan importantes como lo es el liderazgo y las relaciones interpersonales.

La finalidad básica de la medición del Clima Organizacional reside en la detección de situaciones organizacionales, críticas o benévolas, que caracterizan el funcionamiento de la organización y que inducen a la implantación de nuevos esquemas de acciones o a la modificación de los existentes.

Un buen Clima de trabajo se caracteriza, además, por ofrecer a los miembros de la organización oportunidad para la satisfacción de las necesidades y expectativas relacionadas con el ambiente de trabajo, dentro de un contexto de motivación para el logro y el sentido de integración

Bajo esta misma postura, Argyris (1957, p. 183) enfatiza que “...en la organización se requiere de una atmósfera interpersonal de confianza, tranquilidad y franqueza si se quiere solucionar conflictos”.

Ante este panorama, este estudio se plantea el siguiente objetivo:

- Conocer el Clima Organizacional que viven los docentes en una escuela primaria de organización completa, del medio urbano del Estado de Durango.

## **Metodología**

Al pretender conocer ¿Cómo es el Clima Organizacional que viven los docentes en una escuela primaria de organización completa, del medio urbano del Estado de Durango? el presente estudio cualitativo utilizó el método de la entrevista y la narrativa para conocer el sentir docente respecto a la temática ya citada.

Los participantes de esta investigación fueron cinco docentes frente a grupo de una escuela primaria ubicada en el centro de la ciudad de

Victoria de Durango, pertenecientes a la Zona Escolar No. 15, del Sector Educativo 01, del subsistema Estatal.

Los instrumentos utilizados fueron dos: un guion de entrevista conformado por diez interrogantes que tomaron como base las dimensiones de la Encuesta de Clima Organizacional (ECL) de Jaime Ricardo Valenzuela González (2004), instrumento validado en nuestro País, para conocer el Clima Organizacional de las Instituciones Educativas. Esta entrevista se les realizó a tres docentes. El segundo instrumento, otro guion constituido por tres preguntas detonadoras para la narrativa, en relación a la importancia del Clima Organizacional en una Institución Escolar, aplicado a un solo maestro, tales preguntas fueron: 1. ¿Cómo consideras que debe ser el Clima Organizacional en una Institución Educativa?; 2. ¿Qué papel juega el Director en una Institución Educativa, para que prevalezca un buen Clima Organizacional dentro de la misma? y 3. ¿Qué papel juegan los docentes en una Institución Educativa para que prevalezca un buen Clima Organizacional dentro de la misma?

La aplicación de los instrumentos ya mencionados, se realizó a manera personal, es decir, cara a cara con los entrevistados, y se utilizó el grabado de audio para tener el registro fidedigno de las entrevistas y la narrativa. Como bien lo afirma Latorre (2003, p. 74) “La grabación permite registrar con fidelidad toda la entrevista. La calidad de la información aumenta al registrar las respuestas para su posterior análisis”.

Las respuestas obtenidas por los cinco maestros de grupo de educación primaria tanto en las entrevistas, como en la narrativa, fueron transcritas para su análisis. Posteriormente, se utilizó como herramienta de análisis cualitativa el programa Atlas Ti, versión 7.0 para realizar codificaciones, obtención de familias y finalmente la elaboración de categorías, para así, poder reconstruir las historias manifestadas, integrando así, el cuerpo de conclusiones en torno a los resultados del estudio.

## **Discusión de resultados**

La sistematización de los datos da como resultado la existencia de 9 pre-categorías, las cuales conformaron tres categorías finales de

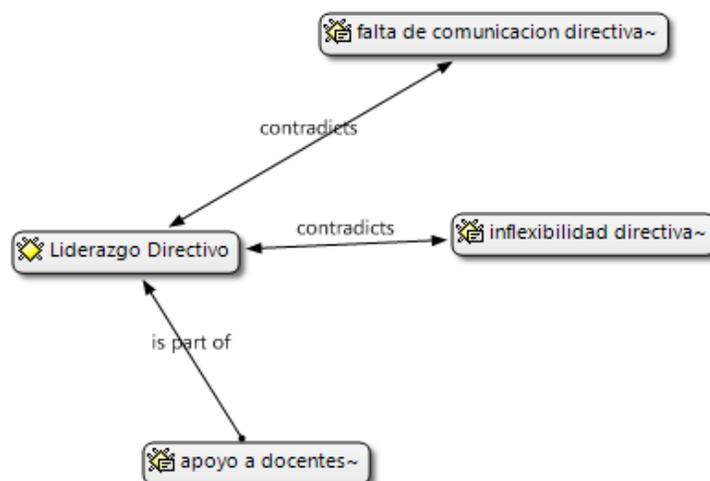
análisis referidas al Clima Organizacional, y las cuales se exponen a continuación.

*Categoría final 1. Liderazgo Directivo.* Esta categoría aparece en sentido negativo porque lo que se vive en la realidad, dista mucho del deber ser de la misma. Esta categoría se compone de 3 pre-categorías:

1) Falta de comunicación directiva, donde los principales códigos que la integran son: comunicación dispersa, ausencia de delegación de trabajo y maestros monitores de la comunicación que procede de dirección;

2) Inflexibilidad directiva con los códigos: negación de permisos a docentes, falta de tacto humano y liderazgo apegado solo a los lineamientos y

3) Apoyo a docentes, donde aparecen como principales códigos: necesidad de apoyo al colectivo docente, apoyo escaso o nulo a la plantilla y empatía hacia los docentes.



**Figura 1.** Pre-categorías que son parte de la categoría Liderazgo Directivo.

La categoría de Liderazgo Directivo *se refiere a la capacidad que debe poseer el principal líder de la institución educativa, en relación con la buena gestión de todos los procesos que tienen lugar dentro de la institución, sean de carácter pedagógico, administrativo y social.* Sin embargo, la realidad que viven los docentes en esta escuela primaria, se aleja por completo de lo que debiera ser un buen Liderazgo Directivo. Los docentes expresan lo siguiente:

*“La directora es muy impositiva todo el tiempo, no nos permite a veces dar nuestras opiniones o decirle sugerencias, a veces nos ve como*

*niños chiquitos que hay que tenerlos disciplinados, no nos permite decirle sugerencias, proponerle cosas...” (MG3)*

*“Ella está muy apegada al libro y a las reglas. Eso es un pro y un contra, no es nada flexible, porque a veces si se presentan cosas que están fuera de nuestro alcance, de nuestro control y ella no es nada flexible. Se entiende, es su trabajo, pero hay cosas que de plano si necesitaríamos un poquito más de apoyo de su parte” (MG1)*

*“Ella es la regla, y es la regla, pierde como la parte humana del liderazgo que debería tener, es como, bueno....es que esto se hace así y así...” (MG2)*

Este sentir docente expresado por los maestros de la institución educativa, pone de manifiesto que la directora ejerce un liderazgo autocrático, definido por Rodríguez, González & Cristancho (2016) así:

Es opuesto al liderazgo natural o participativo. Su principal característica es el poder absoluto que tiene en la toma de decisiones, dando indicaciones precisas de cómo y cuándo llevar a cabo las tareas. Le gusta tenerlo todo bajo su control y gestiona

a las personas con mano de hierro. En muchos casos, este estilo de liderazgo impacta negativamente en la motivación de las personas...(p.5).

Otras manifestaciones de los maestros en relación al Liderazgo Directivo ejercido por su Directora son:

*“La comunicación con la Directora es rara y poco asertiva, no nos llama a todos los maestros para comunicarnos algo, llama a los que están desocupados porque tienen clases de inglés o así...y a ellos les dicen que informen a los demás, lo que se vuelve en un teléfono descompuesto, cada quien interpreta lo que quiere” ( MG2)*

*“La comunicación con ella es limitada, ella no da pie a que nos expresemos cuando nos comunica algo, pienso que la Directora nos debe de dar más flexibilidad para poder comunicarnos, porque si hay muchos comentarios fuera del alcance de ella, sobre sus decisiones, y así, si no cambian las cosas, va a seguir lo mismo, lo mismo y lo mismo” (MG4)*

Los docentes entrevistados tienen el conocimiento de que su Directora no está ejerciendo un buen liderazgo, ante esto, ellos manifiestan lo siguiente:

*“Para que haya un buen Clima Organizacional en toda escuela, el director o directora debe ser un buen líder, debe tener buen carácter, tanto para saber manejar a los maestros, como a los padres de familia. Todo director aparte de ser un buen líder debe ser humano, debe ser flexible, debe apoyar a sus maestros. Es como en una empresa, si se tiene contento a los empleados, éstos van a rendir mejor, y lo mismo pasa en el ámbito educativo, si el Director tiene contentos a sus maestros, éstos lo van a apoyar en todo, y así ¡podemos lograr todo!”*

(MG5)

En contraste con el ser (la realidad vivida), el deber ser nos indica lo que es buen liderazgo. La Secretaría de Educación Pública (SEP) 2011 expone que:

El liderazgo es determinante para el aseguramiento de propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la

transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas, el desarrollo de una gestión institucional centrada en la escuela y el aseguramiento de los aprendizajes y, en general, el alineamiento de toda la estructura educativa hacia el logro educativo (p.41).

En este mismo sentido, Alfaro (2010) hace referencia a que el liderazgo escolar es al arte de influir, dirigir y guiar a las personas para que potencien sus talentos, motivados en la consecución de objetivos hacia el bien común, y de la organización escolar.

Chiavenato, (2004, p.458) enfatiza que “Liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de diversos objetivos específicos”.

Lo anterior coincide con Rodríguez, et al. (2016) quienes señalan que

Un buen líder se caracteriza por tener grandes habilidades comunicativas y motivadoras entre las personas, así como de

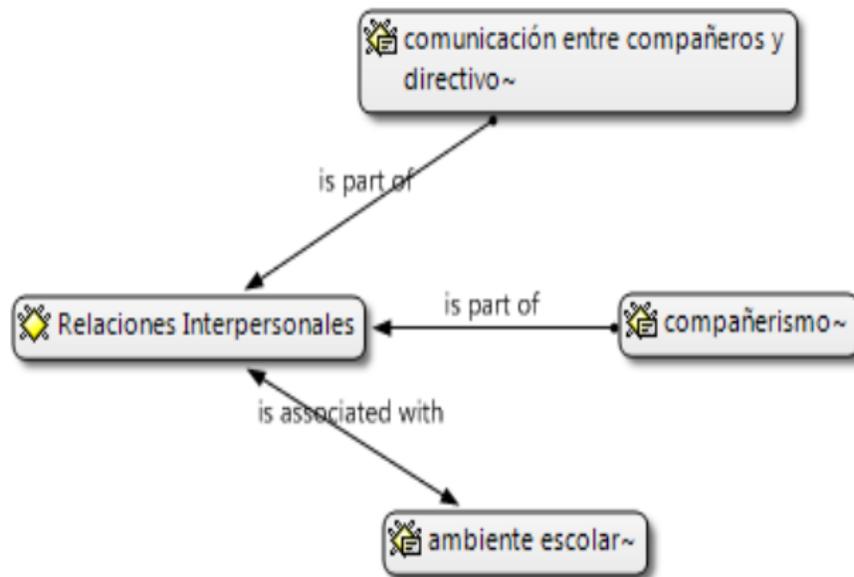
satisfacer eficientemente las necesidades de su equipo de trabajo. Su liderazgo no se basa en la imposición, todas las decisiones son llevadas a cabo con el consentimiento y participación de todas las personas que conforman su organización (p.11).

Finalmente en relación al liderazgo, la SEP (2011, p. 41) manifiesta en sus planes de estudio que...“Hay una necesidad de reorientar el liderazgo, lo cual implica un compromiso personal y con el grupo, una relación horizontal en la que el diálogo informado favorezca la toma de decisiones...”.

Con base en las percepciones de los docentes, las cuales quedaron manifestadas en las entrevistas y narrativa realizadas, para ellos no existe un buen Clima Organizacional en su centro de trabajo, hacen referencia a que viven en un ambiente de sumisión autoritaria por parte de su Directora, quien se muestra imponente en sus decisiones, en otras palabras, ejerce un liderazgo autocrático y burocrático.

*Categoría final 2. Relaciones Interpersonales.* Esta segunda categoría se integró por tres pre-categorías: 1) Comunicación entre compañeros

y directivo, donde se identifican códigos como: falta de comunicación directiva, información desviada entre compañeros docentes y comunicación difícil; 2) Compañerismo, donde se aprecian los códigos: trabajo cooperativo, apoyo entre docentes y amistad por afinidad y 3) Ambiente escolar, con los códigos: respeto entre compañeros, docentes divididos en grupos y subordinación directiva.



**Figura 2.** Pre-categorías que son parte de la categoría Relaciones Interpersonales.

*Las relaciones interpersonales son las relaciones sociales y/o de convivencia, que estableces con personas cercanas a ti mismo, en las que interviene la comunicación y siempre tienen una función u objetivo.*

Los maestros de esta escuela primaria manifiestan que si bien las relaciones interpersonales no están completamente fortalecidas por la división de grupos amistosos entre docentes, sí hay apoyo entre ellos mismos para desarrollar el trabajo escolar en colectivo. Así mismo, se rescata como algo muy positivo que siempre se respetan entre sí mismos.

*“En esta escuela si hay unión de colectivo, pero ya en cuestión personal hay grupos, hay división entre maestros” (MG4)*

*“Yo creo que como en todos lados, hay grupos, siendo sinceros hay personas con quienes tenemos más afinidad que con otras” (MG3)*

*“A pesar de que tenemos diferentes caracteres y opiniones muy distintas, en el trabajo escolar siempre tenemos el apoyo el uno del otro, siempre. Me gusta la convivencia con algunos de mis compañeros” (MG1)*

*“El ambiente es difícil, porque pues luego cada quien tiene su grupo, he notado que hay varios grupitos, pero como yo soy nueva, no tengo preferencia por ninguno. Eso sí, hay respeto, siempre” (MG2)*

En la relatoría expresada por otro docente, se alude el origen que pudiera tener la división de compañeros y/la falta de relaciones interpersonales más fortalecidas.

“A veces por eso existen problemas y roces entre compañeros docentes, cuando se les niega la ayuda, pero es que se vuelven cargados y siempre quieren que les estés ayudando en su trabajo o en sus comisiones. Yo creo que esto es algo muy común en las escuelas” (MG5)

La teoría en relación con esta categoría Relaciones Interpersonales, en el ámbito educativo, nos indica como sobresaliente lo que a continuación se detalla:

Denominadas también relaciones humanas, interrelaciones personales o relaciones interpersonales, son aquellas relaciones que se establecen

entre al menos dos personas, y son parte esencial de la vida en sociedad (Montes, 2016).

Olivero (s/f) dice que las relaciones interpersonales son:

Las diversas maneras de interacción entre las personas. Consisten en la relación recíproca entre dos o más personas, e involucra aspectos como: la habilidad para comunicarse efectivamente, el escuchar, la solución de conflictos y la expresión auténtica de la persona (p.1).

Para Mendieta (2015, p.58) las relaciones interpersonales son “...el referirse a los diferentes componentes que logran cimentar las interacciones sociales, entre ellos está el arte de comunicarse, siendo una característica particular del ser humano, y por consiguiente indispensable al interactuar con las demás personas”.

Las relaciones interpersonales tienen lugar en una gran variedad de contextos y respecto a las que tienen lugar en la organización escolar Benito (2006) nos plantea que

Del tipo de relaciones interpersonales que mantengan los miembros de una organización, del sistema de comunicación que establezcan, de la cohesión que se genere entre ellos..., va a depender, en parte, su nivel de satisfacción en el trabajo. Esas interacciones, son la esencia del clima escolar (p.5).

Siguiendo a la misma Benito (2006, p.7) enfatiza que “El buen ambiente en un centro educativo, definido en gran parte por las relaciones interpersonales, favorece para muchos, el trabajo en equipo, el intercambio de conocimientos y experiencias, e incluso, la manera de afrontar los conflictos”.

A manera de resumen para esta categoría de Relaciones Interpersonales, se detallan las destrezas que mejoran las relaciones interpersonales según Olivero (s/f):

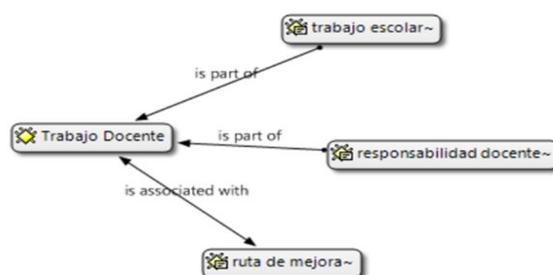
- Autoimagen positiva y confianza.
- Iniciación al contacto.
- Comunicación.

- Apertura.
- Escucha activa.
- Respuesta reflexiva.
- Claridad.
- Autenticidad.
- Honestidad.

Queda claro que las relaciones interpersonales en esta organización escolar son débiles, existe una división muy marcada de adhesión entre compañeros del grupo que conforman la plantilla docente, no obstante, se destaca la unión que tienen para sacar adelante el trabajo escolar en cooperativo; no hacen divisiones y se apoyan mutuamente. Además, se considera como algo sumamente valioso, el hecho de que en esa atmosfera educativa prevalece el respeto entre compañeros.

***Categoría final 3. Trabajo Docente.*** Esta última categoría está formada al igual que las dos anteriores por tres pre-categorías: 1) Trabajo escolar, con los códigos: proceso enseñanza-aprendizaje, actividades escolares, celebración de festividades importantes, desarrollo de competencias del alumnado y elaboración de papelería; 2)

Responsabilidad docente, integrada por los códigos: cumplimiento del trabajo docente, profesor consciente de sus responsabilidades y trabajo personal de cada docente y 3) Ruta de mejora, donde sus principales códigos son: trabajo escolar, planeación de las actividades escolares y trabajo en equipo.



**Figura 3.** Pre-categorías que son parte de la categoría Trabajo Docente.

*El trabajo docente es la suma de responsabilidades que tiene a cargo un maestro que está al frente de un grupo escolar, dichas responsabilidades giran en torno al proceso enseñanza-aprendizaje, pero también, a cuestiones administrativas y sociales de la organización y comunidad escolar.*

Los docentes de esta escuela hacen referencia a que el trabajo docente se cumple, dando prioridad al trabajo áulico; proceso de enseñanza-

aprendizaje, y que tienen como columna vertebral de organización del trabajo escolar, la Ruta de Mejora. Sin embargo, también hay opiniones poco favorables en relación a la eficacia de dicho trabajo, el cual es evaluado por los propios padres de familia de los escolares.

*“Yo considero que se trabaja eficazmente, se llevan a cabo todas las actividades extraescolares, pero siempre se le da prioridad al trabajo del aula, ya luego la papelería y las festividades que realizamos.” (MG4)*

*“La ruta de mejora, que es como nuestra planeación anual y la que nos va conduciendo, realizamos todo lo que se nos indica, para ello, cada uno de los maestros tenemos actividades a realizar pero hay un encargado que se encarga de revisar que esto se cumpla, recogiendo evidencias” (MG1)*

*“Los padres de familia dicen que los maestros no trabajan y se siente que algunos están molestos. Hay varias bajas escolares, un índice alto en las bajas, se llevan a los niños a otras escuelas. Yo soy nueva aquí, pero eso es lo veo y escucho” (MG2)*

*“Los maestros deben ser responsables, deben saber lo que tienen que hacer y cumplir con sus obligaciones. Los maestros de esta escuela son muy cargados, me haces esto, me haces lo otro, con uno, con sus demás compañeros, por eso creo que a veces hay problemas, roces entre compañeros, porque uno se cansa, y por eso se vuelve uno celoso y egoísta con su trabajo” (MG5)*

Con relación a lo antes mencionado, la SEP (2012, p.14) plantea que...  
“La práctica docente no es un acto que sucede de manera aislada e individual, que prioriza únicamente la transmisión del contenido y el cumplimiento de propósitos...”.

Así mismo, la SEP (2012) expone lo siguiente:

Uno de los factores imprescindibles para la implementación de cualquier reforma curricular es la práctica docente, ya que a través de ella se incorporan los cambios sugeridos para mejorar y hacer posible la implementación del currículo en las aulas, con el fin de acompañar el aprendizaje de los alumnos para el desarrollo de competencias que les permitan llegar a ser ciudadanas y

ciudadanos capaces de responder a nuevas exigencias y enfrentar con éxito los constantes cambios sociales (p. 13).

Resulta claro que el trabajo docente o también llamada práctica docente, es fundamental para el buen cumplimiento de los propósitos de una educación de calidad. Los maestros viven tiempos de constantes cambios en materia educativa, y que mejor manera de responder ante estas vicisitudes, que realizando de una buena manera su quehacer docente.

En este mismo sentido, la SEP (2017) indica el perfil de un buen maestro, el cual se basa en cinco dimensiones, que son:

- Dimensión 1: un docente que conoce a sus alumnos, que sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- Dimensión 2: un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
- Dimensión 3: un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

- Dimensión 4: un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a la profesión para el bienestar de sus alumnos.
- Dimensión 5: un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Finalmente, a manera de reflexión, la misma SEP (2012, p.13) propone que “Lo fundamental es asumir una práctica reflexiva, es lograr que el docente cuestione lo que realiza en su cotidianeidad, que se plantee preguntas que le permitan reconocer aquello que caracteriza su actuar diario”.

El trabajo docente es percibido como las responsabilidades que tiene el maestro de grupo, dándosele prioridad al proceso de enseñanza-aprendizaje, no obstante, los docentes son conscientes que sus responsabilidades no terminan ahí, cumplen con la papelería que les pide la dirección, así como la organización y ejecución de festividades importantes para la comunidad escolar. Sin embargo, se vislumbra que

existe cierta costumbre entre ellos a depender de los demás; pedir ayuda, lo cual harta y fastidia a algunos, causando malestar y egoísmo entre ellos mismos, lo que palea sin lugar a dudas que se dé un Clima organizacional sano.

## **Conclusiones**

De acuerdo a las percepciones manifestadas por los docentes de esta institución educativa, es innegable, que están inmersos en un Clima Organizacional no saludable, sino liderado bajo el autoritarismo y la coercitividad.

Si bien las relaciones interpersonales entre la plantilla docente no se encuentran fortalecidas totalmente, prevalece un clima de respeto estable entre ellos mismos, así como el apoyo mutuo en las encomiendas escolares en colectivo.

El trabajo docente se cumple, se pone énfasis en proceso enseñanza-aprendizaje, trabajo del aula, así como demás actividades extraescolares que realiza toda institución educativa. No obstante, es

necesario que los docentes se vuelvan más responsables en cuanto a su trabajo personal y demás responsabilidades escolares, para no caer en que los demás compañeros realicen trabajo que no les corresponda. Finalmente, se concluye en la necesidad de un mejor liderazgo, flexible y humano, que traiga por añadidura un mejor Clima Organizacional entre toda la comunidad escolar, y que así como la Directora debe tomar conciencia de su actuar, así lo hagan los docentes de sus responsabilidades profesionales.

## **Referencias**

- Albán, S.L. (2015). Clima laboral y participación según la percepción de los docentes de la institución educativa Coronel José Joaquín Inclán. Maestría en Educación. Universidad de Piura. Perú. P. 16.
- Alfaro, L. (2010). El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad. Chile.
- Argyris, C. (1957). *Personality and Organization*, New York: Harper Collins. p. 183.
- Barraza, A., & Acosta, M. (2008). Compromiso organizacional de los docentes de una institución de educación media superior. Artículo de Revista Científica: Innovación Educativa. Durango, México.
- Barriga, R. (2016). Clima organizacional y desempeño Docente en la universidad “Jaime Bausate y Meza”. Perú.

- Chiang, M., Núñez, A., Martín, M., & Salazar M. (2010). Compromiso del trabajador hacia su organización y la relación con el clima organizacional: un análisis de género y edad. Universidad de Talca Chile.
- Chiavenato, I. (2004). Comportamiento organizacional. México: Thompson. P. 458.
- Coluccio, A., Muñoz, C., & Ferrer, R. (2016). Situación contractual y su relación con la satisfacción Laboral, clima organizacional y absentismo en docentes. Chile.
- Delgado Y., & Jaik A. (2017). Clima y compromiso organizacional. Tesis Doctoral., IUNAES. Durango México.
- Juárez, S. (2012). Clima organizacional y satisfacción laboral. México.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Grao. P.74.
- Luengo, Y. (2013). Clima organizacional y desempeño laboral del docente en centros de educación Inicial. Venezuela.
- Mata, H. (2009). Influencia de clima laboral sobre el compromiso organizacional del personal de una institución educativa. Tecnológico de Monterrey. México.
- Mendieta, A.I. (2015). El mejoramiento de las relaciones interpersonales como estrategia para mejorar el clima escolar y el desempeño docente. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Mercado, P., & Gil, P.R. (2010). Influencia del compromiso organizacional en la relación entre conflictos interpersonales y el síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales

- de servicios (salud y educación). *Gestión Humana. Revista Innovar Jornal*.
- Montes, F.G. (2016). Relaciones interpersonales en el trabajo. Artículo en Internet. Recuperado el 27 de mayo de 2019. Disponible en URL: [http://www.visionindustrial.com.mx/industria/capital-human o/relaciones-interpersonales-en-el-trabajo](http://www.visionindustrial.com.mx/industria/capital-human-o/relaciones-interpersonales-en-el-trabajo)
- Montiel, C.A., & Navarro, J.A. (2003). Análisis de clima organizacional aplicado a Hospital de Victoria. Marco de Referencia de Estudio. Valdivia Chile, p. 3.
- Olivero, L.T. (s/f). Estilos de comunicación. Presentación de Diapositivas en Línea. Recuperado el 27 de mayo de 2019. Disponible en URL: <https://es.slideshare.net/kamil18/estilos-de-comunicacin-169248>
- Panta, L. (2015). Análisis del Clima organizacional y su relación con el desempeño laboral de la planta docente del consorcio educativo "Talentos de la ciudad de Chiclayo". Perú.
- Patlán, J., & Martínez, E. (2014). Efecto del Clima organizacional y el liderazgo de servicio en la satisfacción laboral. Edo. de México.
- Ramos, D.C. (2012). El Clima Organizacional, definición, teoría, dimensiones y modelos de Abordaje. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. UNAD. Colombia. Pág. 16.
- Rodríguez, D.F., González, L.E., & Cristancho, A.Y. (2016). Importancia del clima laboral en una organización. Facultad de Administración de Empresa. Colombia.
- SEP. (2011). Plan de estudios 2011 Educación básica. México, D. F.: SEP. P. 41.

- SEP. (2012). Transformación de la práctica docente. Curso Básico. México: SEP. Pp. 13 y 14.
- SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la educación integral. Educación primaria. 5°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: SEP. P. 45.
- Torres, E., & Zegarra, S. (2014). Clima organizacional y desempeño laboral en instituciones educativas Bolivarianas. Perú.
- Valenzuela, J.R. (2004). Evaluación de instituciones educativas. México: Trillas.

# Factores relacionados a la no titulación oportuna de egresados de licenciatura

José C. Castañeda Delfín

jcastaneda@ujed.mx

Facultad de Enfermería y Obstetricia, UJED

Ma. de Jesús Garvalena

magav71@hotmail.com

Facultad de Enfermería y Obstetricia, UJED

## Introducción

Los programas de educación a nivel superior desde principios de 1990 a la fecha han buscado analizar la calidad de los contenidos y métodos educativos, con la formación de los docentes con base en la actualización e innovación de las prácticas pedagógicas que logren la retención de mayor cantidad de estudiantes de licenciatura.

La cobertura, ha tenido que ser una estrategia ante la masificación de la demanda, en diferentes niveles y en los últimos años con la diversificación de la oferta a través de diferentes tipos de universidades,

sobre todo del área de tecnología, más que de las áreas de humanidades.

Otra de las políticas, ha sido la equidad, buscando la participación de aspirantes a la educación de comunidades rurales, indígenas y en general para la población que demande servicios educativos, además de los cambios que ha traído consigo la globalización y el cambio en los mercados laborales, necesidades de competitividad institucional para cumplir con los requerimientos de la sociedad, con presupuestos cada vez más transparentados y expectativas de ampliar la cobertura.

Por consiguiente, los índices de eficiencia terminal representan un indicador de eficiencia terminal en los programas de educación superior y su disminución representa niveles de logro educativo, mientras que elevados índices de eficiencia significa para los egresados acceso a mejores oportunidades laborales y niveles de mayor bienestar.

Una de las estrategias, para la retención de alumnos ha sido la promoción de becas, que el gobierno federal ha propuesto para quienes, ni estudian, ni trabajan y para aquellos que se encuentran estudiando,

pues el estudiante que egresa de una institución educativas, es según Pérez (2001) parte de una población que ha logrado sortear las exigencias de los niveles anteriores y el ingresar al nivel profesional con toda la complejidad que representa la competencia por acceder a este nivel.

Además, se supone que el alumno que ingresa a una institución educativa, sigue la trayectoria académica que curricularmente ha sido trazada para él, en la profesión de su elección y que se titulará en tiempo y forma, ya que la propia institución ha creado los espacios y mecanismos académico-administrativos para facilitarle su permanencia y egreso de la vida universitaria, incluso con la actualización de planes y programas de estudio bajo modelos académicos y docentes, en ambientes propicios para el aprendizaje colaboran a la inclusión a la vida laboral y desarrollo profesional.

También, en las instituciones de educación superior se cuenta con programas como son las tutorías, el servicio social, las prácticas profesionales, los programas educativos acreditados, la habilitación del profesorado universitario y las becas, así como la diversidad de

opciones para la titulación que ofrece las instituciones que con ello asumen que el índice de eficiencia terminal será alto y que una gran cantidad de alumnos egresados logrará la titulación en un tiempo corto posterior al egreso.

### **Planteamiento del problema**

La educación superior es uno de los activos más importantes para impulsar el desarrollo, social y económico del país, que al masificarse trae consigo una modificación social de la población estudiantil, al dejar de ser elitista por el origen de los estudiantes, al ser cada vez más heterogéneos en relación a sus posibilidades económicas.

El garantizar la retención de estudiantes es importante en las instituciones, con el claro objetivo de la titulación efectiva en tiempo y forma, para esto es necesario contar con alternativas favorables, hacia aquellos estudiantes que se encuentran en situaciones económicas, personales y habilidades en el estudio que conlleven la reprobación o deserción de la institución educativa.

Lo anterior, implica que la trayectoria escolar del estudiante debe de ser congruente con el nivel de estudios a nivel superior, es decir, que, si el estudiante posee obstáculos debido al nivel de estudios precedente, la institución lo deberá apoyar para que continúe estudiando.

Estadísticamente en las instituciones de educación superior es observable la eficiencia terminal, la eficacia de los programas de seguimiento de egresados, al contar con la información actualizada de sus egresados y utilizar esa información para las reformas de nuevos planes y programas de estudios.

También dentro de las estadísticas se puede analizar el índice de titulación en tiempo y forma, criterio importante con el cual se etiqueta la calidad en la educación superior. Sin embargo, es necesario indagar sobre los factores que impiden dicha titulación de los egresados.

Valenti (2006) (como se citó en Rodríguez Betazos, 2014) afirmó que la educación superior per cápita se encuentra altamente relacionada, con el ingreso per cápita de un país, lo que obliga a que las instituciones de

educación superior busquen asegurar la eficiencia terminal y tener vigentes los estudios de seguimiento de egresados.

También, Randell Colin en 1970 afirmaron que, al poseer los egresados de la licenciatura, títulos profesionales, se cumple con una selección, clasificación y asignación en el mercado laboral. En este sentido, Piore (1983) manifestó, que la decisión del mercado laboral es favorecida para quienes reciben mayor educación, además de que actualmente hay una tendencia a tener que demostrar capacidades y habilidades obtenidas durante la etapa de formación.

La calidad educativa, en las instituciones de educación superior es avalada desde los servicios y la eficiencia de estos, las formas aprendizaje, su diversificación e innovación que son parte de los elementos de programas educativos donde se considera la eficiencia terminal y que es analizado por el programa de seguimiento de egresados establecido por la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) en el año de 2001, como un área no solamente para estar contacto con el egresado,

sino para realizar estudios de factibilidad profesional, pertinencia laboral, el análisis de trayectos escolares y su eficiencia.

Anzaldo, Morales y Nolasco (2001) indicaron que uno de los factores que influyen en la titulación son los estilos de enseñanza del docente en relación con la ejecución de los planes de estudio.

Por su parte, Edel, Duarte y Hernández (2006) al analizar los factores institucionales y no institucionales que afectan la eficiencia terminal, señalan que este indicador está determinado por cinco factores, a saber: el laboral, el diseño y planeación curricular, la vinculación institucional, la selección de los aspirantes y el factor familiar, los cuales afectaron la relación entre los índices de egreso y de titulación.

Con base en los resultados obtenidos, et al. (2006) presentó cuatro dimensiones de atención prioritarias que son: sistematizar la información de la trayectoria escolar de los alumnos, generar un proceso formal de seguimiento a egresados, determinar la estrategia institucional para incrementar los índices de titulación y, por último,

establecer el estudio de la eficiencia terminal como un eje permanente de investigación institucional.

En relación a la titulación, con el propósito de identificar las causas de los bajos índices de titulación, López, Salvo y García (1989) encontraron que la rigidez en los mecanismos de acreditación, tanto académicos como administrativos, era la causa principal de los bajos índices de titulación, señalando que existe una tendencia generalizada a unificar los requisitos académicos y administrativos para la obtención del título, lo cual es una tendencia más política que académica.

Esto sin duda obedece a la necesidad de que con frecuencia se debe medir la calidad académica a partir de los índices de titulación y la eficiencia terminal, además de analizar los factores que influyen en los estudiantes en formación académica tanto en lo referente a los aspectos teórico-metodológicos, como a la dificultad para integrar los conocimientos y transformar la realidad, carencias económicas, problemas personales entre otros.

El indicador de titulación en una institución de educación superior, es una de las variables que mide la eficiencia terminal, el cual debería ser mayor cada día para lograr la efectividad en el proceso educativo.

El otorgamiento de títulos profesionales en el país está medido en la mayoría de las carreras de licenciatura por la acreditación de las asignaturas del plan de estudios respectivo, el cumplimiento de un servicio social institucional, el desarrollo de prácticas profesionales, la elaboración de un trabajo específico para la obtención del grado académico y la defensa del mismo para tal fin en el examen profesional de grado, por promedio o actualmente el EGEL (Examen General de Egreso de la Licenciatura) a través del CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior).

### **Objetivo General**

Identificar los factores que impiden al egresado la titulación de la carrera de la licenciatura en enfermería.

## **Objetivos específicos**

- Identificar aspectos institucionales que inciden en la titulación de los egresados de la licenciatura.
- Encontrar los aspectos asociados que impiden culminar el proceso de titulación de los egresados.

## **Fundamentación**

### **La eficiencia terminal**

La eficiencia terminal es definida como “la proporción entre el número de alumnos que ingresan y los que egresan de una misma generación, considerando el año de ingreso y el año de egreso según la duración del plan de estudios” (SEP, 2012). Por su parte Martínez (2001) define a la eficiencia terminal como la proporción de estudiantes que termina una carrera en relación con los que la iniciaron y considera que es una dimensión de la calidad que debe ser tomada en cuenta ya que de ella depende el costo de los productos de la educación superior.

La eficiencia terminal se mide por cohorte, la cual es una medida de calidad en relación a costos de producción, “es la unidad fundamental del análisis estadístico, porque con base en ella se pueden agrupar y desagregar los datos referentes a los alumnos” (Huerta, 1989 como se citó en González, 2000 p. 12). En este sentido González (2000, p. 12) define el término cohorte como el “conjunto de alumnos que ingresa en una carrera profesional o nivel de posgrado, en un año determinado, y que cumple un trayecto escolar en el periodo normal en que prescribe el plan de estudios”.

Covo (1988, como se citó en De los Santos, 2004) señaló que el problema de la deserción, el rezago y la eficiencia terminal pueden ser concebidos como tres facetas en un mismo fenómeno que suele manifestarse en la escuela debiéndose a una dinámica compleja donde se entrelazan factores de orden individual, familiar, social e institucional, factores que se refieren al desempeño escolar de los alumnos y al desempeño de la institución en que están inscritos y que la discusión de estos tres factores requiere centrarse alrededor del fenómeno de la deserción debido a que los análisis indican que el rezago es una de sus causas y la eficiencia terminal es su consecuencia institucional.

Bracho (1990) mencionó que el rezago educativo puede expresar tanto fenómenos de reprobación como de repetición o de deserción temporal del sistema educativo y puede ser definido como producto de factores de herencia cultural o como producto de factores relativos a la posición social de la familia, de factores individuales, tales como la inteligencia o el desempeño académico, de factores estructurales diversos como crisis económica y necesidades de incorporación temporal temprana al mercado de trabajo, o de factores meramente educativos como la existencia de una oferta uniforme en las comunidades de las que provienen los sujetos.

López et al. (1989) encontraron que la rigidez en los mecanismos de acreditación, tanto académicos como administrativos y su burocracia son la causa principal de los bajos índices de titulación. La importancia de elevar los índices de titulación se debe no solamente al hecho de que una baja eficiencia terminal podría afectar la credibilidad como institución educativa, sino que limita el desarrollo individual de los universitarios.

La eficiencia terminal, reflejada a través de los índices de titulación es un reflejo de calidad educativa reportada en las acreditaciones y recreaditaciones de programas de educación superior.

Miriam Aparicio (2009), de la Universidad de Cuyo, enfatizó que son las representaciones sociales que los estudiantes tienen sobre el valor de la educación universitaria, un factor preponderante a la hora de culminar sus estudios en el tiempo establecido. Existe una relación indirecta, ya que quienes le dan mayor valoración a la educación superior como canal de progreso, demoran menos en acceder a su titulación universitaria.

En relación a las trayectorias escolares, Zandomeni, Pacífico, Pagura, Canale, y Nessier (2011), mencionan que:

Al indagar sobre las trayectorias académicas, y particularmente las causas que intervinieron en la prolongación de sus estudios, las personas encuestadas manifestaron diferentes motivos entre los que se reconocieron en primer término los laborales, seguido por los motivos asociados a los acontecimientos familiares

(matrimonio, hijos, mudanzas, etc.). Por último, las situaciones vinculadas a la carrera como la carga horaria, la extensión e intensidad de los estudios aparecieron como el tercer conjunto de aspectos que operó en el aplazamiento de los estudios (p.27).

Bondar, Latorre, Martínez, y Odriozola, (2017) mencionan que los factores que influyen para terminar las carreras son: condiciones económicas, demográficas, sociales y culturales, y entre las intrínsecas, las que se corresponden con el plano psicológico y vocacional del alumno.

Vicent Tinto (1987) considera temas como la deserción, rezago en los estudios y el abandono, aspectos que son de suma importancia para alcanzar la eficiencia terminal en cualquier nivel educativo; así mismo relaciona la vida académica en las instituciones de educación superior con las posibles causas que provocan una baja eficiencia terminal.

## La titulación del egresado

Rodríguez (2006) en su investigación encontró que la mayoría de los alumnos tienen la intención de concluir el trabajo de tesis y que los aspectos determinantes han sido las cargas de trabajo, la escasa comunicación con el asesor y el poco tiempo dedicado al trabajo de tesis; por su parte Luna (2011), encontró que los factores que influyen en el proceso de titulación son los siguientes: planeación académica, organización, dirección, el control y el seguimiento en el proceso académico.

Por otra parte, Medina Otero (2008), encontró en su trabajo que el principal obstáculo que tienen los estudiantes para obtener el grado son las dificultades en la escritura, lo cual se refleja en la elaboración de su trabajo de tesis; así mismo, se consideró el trabajo de Villagra y Casas (2010), quienes obtuvieron como resultado que el principal elemento que obstaculiza el desarrollo del trabajo de tesis es la falta de tiempo.

Cope y Hannah (1985), concluyeron que de todas las características individuales se denota el compromiso con las metas educativas o

profesionales es el determinante más importante de la persistencia estudiantil y se encontró que las tasas de grado de titulación, son dos veces más altas entre los estudiantes comprometidos con metas específicas vinculadas con la carrera que entre los que mostraban incertidumbre acerca de su futuro.

## **Metodología**

La presente investigación se sitúa dentro del paradigma positivista, donde considera que el investigador debe tomar una postura distante y no interactiva con el objeto de estudio, necesaria para alcanzar un conocimiento objetivo, desprendiéndose de sus propios valores, de su orientación político-ideológica, sus concepciones acerca del bien y el mal, de lo justo y lo injusto, de lo que deseamos para nosotros y los otros, Saute, Boniolo, Dalle y Elbert (2005, p. 28).

En esta investigación y de acuerdo a lo descrito por Saute, *et al.* (2005, p. 28) se busca:

- Utilización de la deducción en el diseño y la inducción en el

análisis.

- Modelos de análisis causal.
- Operacionalización de conceptos teóricos en términos de variables, dimensiones e indicadores y sus categorías.
- Utilización de técnicas estadísticas.
- Fuerte papel de la teoría en el diseño del estudio.
- Generalizaciones en términos de predictibilidad.
- Confiabilidad en los resultados a partir de estrategias de validación internas.

La investigación es no experimental, porque no se manipulan variables deliberadamente, transversal porque se consideran recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único (Liu, 2008 y Tucker, 2004). Es cuantitativa al ser un proceso sistemático y ordenado que se lleva a cabo siguiendo determinados pasos, como la planeación, que consiste en proyectar el trabajo de acuerdo con una estructura lógica de decisiones y con una estrategia que oriente la obtención de respuestas adecuadas a los problemas de indagación propuestos Monje (2011, p. 20).

Las etapas de esta investigación, son los propuestos por Monje (2011, pp. 100-101):

1. Definir en términos claros y específicos las características que se desean describir.
2. Expresar cómo van a ser realizadas las observaciones; cómo los sujetos (personas, escuelas, por ejemplo) van a ser seleccionadas de modo que sean muestra adecuada de la población; que técnicas para observación van a ser utilizadas (cuestionarios, entrevistas u otras) y si se someterán a una pre-prueba antes de usarlas; cómo se entrenará a los recolectores de información.
3. Recoger los datos.
4. Informar apropiadamente los resultados.

Para la recolección de la información se utiliza la encuesta a través de un cuestionario, resultado de la operacionalización de variable *factores relacionados a la no titulación oportuna de egresados* que se aplicará a 203 egresados de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Juárez del Estado de Durango, que por diversos motivos no se han titulado (Tabla 1), que ingresaron de 2007 a 2014.

El procesamiento de la información se realizará con el uso del software SPSS (Statistical Package Social Science), versión 22.

Tabla no. 1 *Egresados de la licenciatura en Enfermería sin titular 2007-2014.*

Periodo de Egreso	Cantidad
2014-AGO/DIC-2/2	1
2013-ENE/JUL-1/2	20
2012-AGO/DIC-2/2	20
2012-ENE/JUL-1/2	3
2011-AGO/DIC-2/2	17
2011-ENE/JUL-1/2	14
2010-AGO/DIC-2/2	14
2010-ENE/JUL-1/2	16
2009-AGO/DIC-2/2	16
2009-ENE/JUL-1/2	24
2008-AGO/DIC-2/2	23
2008-ENE/JUL-1/2	20
2007-AGO/DIC-2/2	15
Total	203

Fuente: Elaboración propia

## Referencias

Álvarez Pérez, I. y Solís Díaz, V. (2014). *La problemática de titulación en la Universidad Pedagógica Nacional*. Tesis de Licenciatura. México: UPD.

ANUIES (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES*. México: ANUIES

- Anzaldo, M., Morales, E. y Nolasco, S. (2001). *Vida académica y eficiencia terminal del nivel superior de la Universidad Autónoma de Nayarit*. México, Universidad Autónoma de Nayarit.
- Aparicio, M. (2009) *La demora en los estudios universitarios. Tomo I: Causas de una perspectiva cuantitativa*. Mendoza, Argentina: EDIUNC.
- Bondar, C. E., Latorre, M. G., Martínez, M. S. y Odriozola, J. G. (2017). *Factores influyentes en la culminación académica de la licenciatura en administración de la UNNE*. Revista de la facultad de ciencias económicas - UNNE, Número 18, OTOÑO 2017, ISSN 1668-6365. Argentina: Universidad Nacional del Noreste.
- Bracho, T. (1990). *Capital cultural: impacto en el rezago educativo*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20(2), 13-46.
- De los Santos, E. (2004). *Los procesos de permanencia y abandono escolar en la educación superior*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(12), 1-7.
- Domínguez Pérez, D., Saldoval Caraveo, M., y Cruz Cruz, F. y Púlido Téllez, A. R. (2013). *Problemas relacionados con la eficiencia terminal desde la perspectiva de estudiantes universitarios*. *Revista Iberoamericana sobre Educación*.
- Edel, R., Duarte, V., y Hernández, S. (2006). *La eficiencia terminal en la educación superior*.
- Fernández Maturino, E., Mendoza Nájera M., Rodríguez Bernal, A. y Marco Adrián López Corrujedo M. A. (2013). *Aspectos que inciden en la baja titulación de los alumnos de las maestrías en la*

*Universidad Pedagógica de Durango. Revista electrónica praxis investigativa ReDIE Vol. 5, No. 9; Julio-Diciembre de 2013*

Flores Licón, M. R. (S/F). *Factores que inciden en el índice de titulación de los alumnos de la carrera de Mantenimiento Industrial de la Universidad Tecnológica de Chihuahua. Primer congreso México: Universidad Tecnológica de Chihuahua.*

González, A. (2000). *Seguimiento de trayectorias escolares. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.*

López, M., Salvo, B. y García, G. (1989). *Consideraciones en Torno a la Titulación en las Instituciones de Educación Superior. Publicaciones ANUIES. Revista de la Educación Superior, 69(18).*

Luna Miranda, A. B. (2013). *Factores de influencia en la gestión de la planeación académica para el logro de la eficiencia terminal del estudiante de educación superior. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 13. Política y Gestión / Ponencia. México: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Tlaxcala.*

Luna, B. (2011). *Factores de la influencia en la gestión de la planeación académica para el logro de la eficiencia terminal del estudiante de educación superior. Trabajo presentado en el XI congreso nacional de investigación educativa del 11 al 17 de noviembre de 2011 en México D.F. recuperado el día 8 de diciembre de 2012. Recuperado de: [www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_13/1420.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1420.pdf)*

- Martínez, F. (2001). *Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes*. En ANUIES, *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES.
- Medina-Otero. T. (2011). *Titulación: estrategias y acuerdos epistemológicos. Investigación universitaria multidisciplinaria*. Vol. (8). 26-33. Recuperado el 29-noviembre de 2012. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos>
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Colombia: Universidad surcolombiana.
- Olguín-Ramírez, M, Torres-Mansur, S. Placeres-Salinas, S. y Barrera-Espinosa, S. (2018). *Factores que influyen en el índice de titulación desde la percepción de los estudiantes*. México: Universidad autónoma de nuevo león.
- Piore, M. (1983). *Unemployment and Inflation: Institutional and Structuralist Views*. USA, Sharpe Press.
- Rodríguez Betanzos, A. (2014). *Factores que dificultan titularse de una universidad mexicana. Cuadernos de Investigación Educativa*, 5 (20), 117-127.
- Rodríguez, E. (2006). *Factores relacionados con el proceso de titulación de la maestría en educación de las cinco escuelas normales oficiales del distrito federal*. Instituto politécnico nacional, México, D.F. Recuperado el 29 de noviembre de 2012. En: <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.htm>
- Saute, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Argentina: CLACSO.

- Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores: una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México. ANUIES –UNAM.
- Toscano, Beatriz, Margain, Lourdes, Ponce, Julio y Peña, Jimmy (2016). *Factores que influyen en la titulación de los egresados de un programa académico de pregrado*. Revista Investigaciones Sociales .2016, 2-6: 73-93
- Valenti, G. (2006). *Las pistas del seguimiento: el puente necesario entre educación y mercado laboral*. México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. FLACSO.
- Villagra, M. y Casas, M. (2010). *La falta de tiempo docente y otros avatares. Textos y pretextos que dificultan la elaboración de las tesis*. Trabajo presentado en el I congreso argentino y latinoamericano de posgrados en educación superior del 12 al 14 de mayo de 2010. Recuperado el día 3 de diciembre de 2012. En [www.edumar.cl/documentos/tit\\_final\\_cmc.pdf](http://www.edumar.cl/documentos/tit_final_cmc.pdf)
- Zandomeni, N., Pacífico, A., Pagura, F., Canale, S., y Nessier, A. (2011). *Estudiantes universitarios avanzados que interrumpieron su carrera: trazos de sus trayectorias académicas y laborales*. *Ciencias Económicas*, 2 (17), 11-30. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/article/viewFile/4282/6508>

# El desarrollo oral en la infancia

Griselda Uribe Salazar  
grisel110182@hotmail.com

## Introducción

Durante mis quince años de experiencia en el nivel preescolar, he podido observar la preocupación que genera a las educadoras el que los niños se estimulen y logren adquirir la lengua escrita en su forma inicial, realizando ejercicios de caligrafía, reconocimiento de letras, formación de palabras y asociación de sonidos.

Pero en realidad lo que me preocupa es fortalecer en el niño el desarrollo del lenguaje oral, considero que a partir de su estimulación se recrean otras situaciones de aprendizaje, siendo el lenguaje oral una competencia básica del ser humano que le permite entablar conversaciones y relacionarse e interactuar con otras personas, debe ser parte fundamental del desarrollo en preescolar, la interacción del

niño con otros compañeros y maestros le ayudan a enriquecer y fortalecer sus expresiones verbales, le apoyan en la construcción de ideas, enriquecen su vocabulario nutriendo la confianza y seguridad para poder realizar con compañeros y familia ejercicios o actividades comunicativas en las que expongan su punto de vista, reflexione sobre él y se exprese con seguridad ante los demás.

El lenguaje oral permite al educador dar cuenta de los avances que tienen los alumnos(as), aun cuando el alumno destaque en representaciones gráficas es necesario cuestionarle y escuchar su interpretación oral para encontrar sentido a lo que expresa, pues pensamiento y lenguaje van de la mano, de ahí la importancia de promover y fortalecer sus habilidades comunicativas para aplicarlas en los diferentes contextos en que se relaciona, a partir de lo que expresa conozco lo que piensa y lo que sabe, por tanto el lenguaje oral se convierte en el vehículo del pensamiento.

Varios autores destacan en los diferentes artículos y libros la importancia de favorecer el lenguaje oral en la infancia, entre ellos se encuentran: ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?

(Borzzone & Rosemberg, 2008); el desarrollo del lenguaje (Gleason & Ratner, 2010); procesos del lenguaje oral y los niveles de conciencia fonológica en preescolares (Rodríguez, 2010); el desarrollo del lenguaje oral de los niños y las niñas de preescolar y primero a través de las acciones institucionales pedagógicas (García, Manchola & Sossa, 2006); características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en los niños de edad preescolar (Campo, 2009); habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares (Reyes & Pérez, 2013); el niño que habla (Monfort, 2001) y el lenguaje verbal del niño: ¿Cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien? (Castañeda, 1999).

Dentro de esta temática se encuentran inmersos los diferentes conceptos sobre la oralidad al referirse al habla como forma de comunicación entre una o varias personas, intercambio de ideas, competencia básica comunicativa, relación estrecha del pensamiento-lenguaje, intercambio de información.

En situación normal, no cabe duda de que el lenguaje actúa masivamente como mecanismo estructurador y condicionante del pensamiento: es su papel de representación.

- El lenguaje permite al niño recibir las informaciones socio-culturales del ambiente, lo que le hace adelantarse a sus experiencias personales y le permite ampliarlas.
- El lenguaje es un sistema que contiene su propia estructura lógica: ésta, integrada imitativamente por el niño, repercute en el desarrollo de una lógica interna, llegando, incluso, a condicionar un tipo de conceptualización determinado (Monfort, 2001, p.12).

Todos los autores coinciden en que la oralidad nos permite conocer los pensamientos del niño (a), su aprendizaje y la reflexión que haga sobre este.

Finalmente el objetivo planteado es reconocer el desarrollo oral en la infancia en alumnos de segundo grado del jardín de niños “Luis Braille” de la ciudad de Durango.

## **Metodología**

El método utilizado para la presente investigación es el estudio de caso (Stake, 1999) realizado con un grupo de segundo año de educación preescolar conformado por catorce niñas y siete niños con edades promedio de cuatro años con cuatro meses a cuatro años con siete meses de edad.

Para recabar los datos se utilizaron las técnicas de la entrevista a maestro de artes, de educación física, educadora encargada y una madre de familia, también se realizaron cinco observaciones participantes y el proceso de análisis realizado en esta investigación se hizo a través de la organización de datos obtenidos en las técnicas aplicadas durante la entrada al campo con apoyo del software de análisis cualitativo Atlas ti versión 7.5 en el cual se codificó la información, se crearon familias obteniendo las categorías finales.

## **Resultados**

Enseguida se describen las categorías resultantes:

**Categoría 1: Uso del lenguaje oral.** Esta categoría se refiere al uso del lenguaje oral en el aula es decir, *“Pues sin dejar, la función del lenguaje es la comunicación, que el niño se sienta seguro, que transmita y que éste, diga lo que siente”* (EMEM 4).

Es importante promover su uso desde temprana edad dando confianza al niño para poder expresarse con libertad, en muchas ocasiones son los mismos alumnos quienes participan de manera espontánea durante la clase expresando su opinión o haciendo comentarios en el aula respecto al tema, otros son tímidos al hablar o al cuestionarlos, según lo observado:

*“habla bajito, el niño toma su trabajo y lo mira, la educadora pasa a ayudarlo y lo cuestiona”, “la niña pasa mira su dibujo pero no expresa nada, la maestra pregunta”* (diario de campo p.20),

Dichas situaciones ocurridas en el aula, nos dan a pensar que el lenguaje se convierte pues en un instrumento importante para la comunicación humana por lo que se hace necesario su uso y promoción

ante las diferentes actividades en las que se está inmerso, como lo mencionan Borzone & Rosemberg (2008):

Se requiere de que los niños experimenten nuevos y diversos usos del lenguaje y que se familiaricen con otras funciones: analizar y reflexionar sobre experiencias pasadas; razonar y justificar; considerar posibles alternativas; hablar de eventos futuros; proyectarse en la vida y sentimientos de otros; privilegiar el uso del lenguaje como mediador para presentar y resolver una amplia gama de problemas (p.26).

En cuanto a esto la educadora expresa:

*“En mi grupo utilizan sus propias formas de expresión, ellos mismos organizan sus ideas para comunicar lo que conocen u observan de los demás, formulan sus propias explicaciones cuando se les cuestiona y se les guía a esa reflexión e intercambian ideas entre pares mediante el juego.” (EE1).*

De esta manera cada niño muestra y hace uso de sus habilidades lingüísticas poniendo en juego su lenguaje y pensamiento al expresar su opinión respecto al tema o alguna situación cotidiana, como:

*“Renata; refiriéndose al piquete de abeja expresa: mi tía que se llama Celia mato una vez una en el patio de atrás y no le picaron” (diario de campo p. 26).*

Por tanto, el lenguaje es una de las competencias básicas del ser humano y no olvidemos que va a la par del pensamiento y/o cognición jugando un rol importantísimo al llevar a los pequeños hacia nuevos niveles de operaciones cognitivas en la memoria, el procesamiento de narrativas, formación de conceptos y la comprensión de las intenciones de los otros (Borzzone & Rosemberg, 2008).

*“En el consejo técnico escolar pasado se hablaba de esto y se decía que si no hay pensamiento pues no hay lenguaje” (EMEM4).*

Además de las habilidades que logre desarrollar el alumno es necesario brindar la oportunidad en las aulas de que desarrollen competencias

lingüísticas en las que adquieran las maneras correctas en cuanto al sonido, forma y significado del lenguaje, que usen la pragmática, referida al “sistema de reglas que dicta la forma de usar el lenguaje” (Gleason & Ratner, 2010).

En definitiva se puede decir que desde antes de nacer los niños ya escuchan e interactúan con el lenguaje de su alrededor, ya que les es fundamental para establecer un vínculo, comunicar sus necesidades o hablar de algún tema.

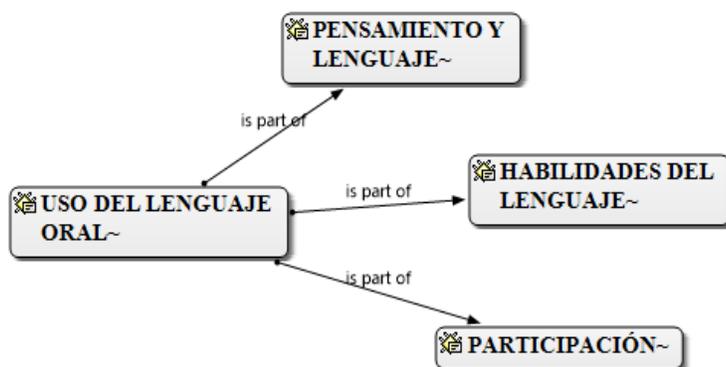


Figura 1 Categoría uno: uso del lenguaje oral.

Fuente: Elaboración propia.

**Categoría 2: Socialización.** Esta segunda categoría hace referencia a *la socialización que tienen los alumnos al interactuar entre sí poniendo en juego el desarrollo y uso del lenguaje.* En su sentido más amplio, “la

socialización hace referencia al conjunto de experiencias del niño (y del que no es tan niño) en las que intervienen primordialmente sus semejantes, experiencias que con toda seguridad modelan su comportamiento ulterior” (Perinat, 1984, p.21).

Entendida de esta manera los alumnos muestran mayor socialización e interacción al hablar entre sí en espacios relajantes para ellos como al tomar el refrigerio o en el tiempo de recreo que durante el desarrollo de la clase, para esto la educadora expresa:

*“Pues por su misma timidez o porque tienen poca confianza en sí mismos, situaciones específicas que viven en su hogar, pronunciación de algunas palabras que no son claras, poca motivación para participar o por dudas de cómo se dicen las cosas o como estructurar sus propias ideas.” (EE1)*

Por estas situaciones se reduce la interacción en clase del alumno, es importante propiciar lo más que se pueda la interacción y socialización para el desarrollo del lenguaje oral al mismo tiempo brindarle confianza al alumno.

Durante la aplicación de las técnicas se puede observar que

*“En las mesas las niñas conversan entre sí sobre el material que están usando, el grupo permanece coloreando”* (diario de campo p.27).

Para dar pie a la interacción es necesario el movimiento en el aula, las relaciones interpersonales que se generen, la confianza en sí mismos, en su mayoría el grupo está conformado por niñas lo que propicia una relación de selectividad entre sí eligiendo a quienes aceptaran en su grupo, expresa Yamileth quien presenta lenguaje entrecortado:

*“bueno tú y yo vamo a se amiga, para ella, para ella, para ella, señala las integrantes de su mesa”* (diario de campo p.28);

Esto sucede con las niñas del grupo mientras que los niños permanecen sentados en el mismo lugar teniendo interacción solo entre ellos. Las relaciones sociales son de suma importancia para el uso del lenguaje por lo que “Para aprender a vivir socialmente con sus compañeros, el niño debe tener la oportunidad de asociarse con otros niños” (Linguído

& Zorraindo, 1981, p.1) esto demuestra la importancia de fortalecer vínculos grupales, actividades de interacción y movilidad en el grupo.

Por esto, el lenguaje se fortalece en la interacción y tiene que ver el contexto del que venga el niño,

*“Pues desde sus hogares cada niño aprende su lengua materna y gradualmente desarrolla su capacidad de expresarse oralmente, en la educación preescolar es fundamental la interacción y comunicación con otros, es como se logra” (EE1).*

El interactuar entre sí, convivir y fortalecer vínculos es imprescindible para favorecer el desarrollo del lenguaje oral mediante la socialización que surge cotidianamente en las aulas preescolares. Al respecto es importante destacar lo siguiente:

En su desarrollo la asociación con sus coetáneos, el hecho de compartir con ellos ideas que no comparten en su casa, de tomar decisiones y de intervenir en actividades en las que él y sus iguales no tienen que dar cuenta a los adultos, constituyen

elementos importantes del proceso mediante el cual aprende a valerse por sí mismo (Linguido & Zorraindo, 1981, p. 1).

Para finalizar normalmente los niños al ingresar al preescolar tienen poca interacción entre sí por su contexto o situaciones familiares que viven pero conforme se conocen, interactúan y comparten experiencias se va dando la socialización entre ellos así como el enriquecimiento en el habla.

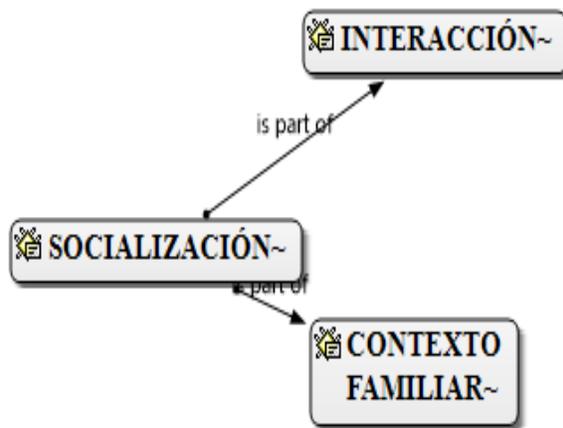


Figura 2 Categoría dos: Socialización.

Fuente: Elaboración propia.

**Categoría 3: Expresiones del lenguaje.** La tercera categoría se refiere a las expresiones que se observan en el alumno durante el desarrollo y uso de su lenguaje en el preescolar. Lo que dicen, cómo lo dicen según las personas con quienes hablan, lo planteado por Borzone & Rosemberg (2008) acerca de los sistemas o subsistemas formales de la lengua:

El sistema fonológico (los sonidos de la lengua y las combinaciones de sonidos permitidas en ellas), el sistema morfosintáctico (las variaciones que puedan sufrir las palabras y las reglas de combinación de palabras en frases) y el sistema semántico (el significado de las palabras y de sus combinaciones) (p.30).

El sistema fonológico se observa cuando los alumnos hablan de acuerdo a cómo escuchan las palabras interpretándolas como las aprenden según su contexto, el sonido de éstas que se han hecho presentes desde el nacimiento y los fonemas que poco a poco han ido adquiriendo y que algunas veces pronuncian correcta o incorrectamente:

*“según mi experiencia, el lenguaje de los niños en preescolar, pues los niños ya llegan con el lenguaje desarrollado, materno, este con ciertas habilidades del lenguaje para comunicarse, a lo mejor no totalmente en su cuestión de palabras pero si ya viene con ciertos conocimientos el niño del lenguaje de cómo comunicarse” (EMEM4),*

Desde bebés van aprendiendo y reproduciendo los sonidos del lenguaje que escuchan a través de la imitación, lo que permite al alumno preescolar llegar al jardín con un lenguaje básico que posteriormente irá enriqueciendo en interacción con sus compañeros.

Es también observable el sistema morfosintáctico en los preescolares el cual inicia cuando el niño utiliza frases de dos palabras, y posteriormente a través de pequeñas oraciones va dando forma a su lenguaje; en el aula participan espontáneamente de acuerdo al tema o lo que asocian a éste, al estar hablando sobre las abejas, participa una alumna diciendo:

*“mi mamá mato unas pulgas”, “las pulgas son de los perros dice otra niña” (diario de campo p.26),*

A través de pequeñas oraciones los alumnos van estableciendo relaciones entre sus ideas para poder ir entablando una conversación de acuerdo al tema lo que finalmente nos muestra el sistema semántico referido al significado de las palabras, sus combinaciones, el vocabulario empleado en sus conversaciones o participaciones orales en las cuales dentro del grupo se van dando a través de participaciones directas durante la clase cuando comentan sobre el tema según sus experiencias y vocabulario que poseen; en clase hablando de las abejas se le pregunta al grupo:

*“¿con que pican?, con el pico responden algunas niñas”, “pues con su aguja dice un niño” (diario de campo p.26).*

Los conceptos que van adquiriendo son de acuerdo a las experiencias que tienen con los objetos con que interactúan.

La definición o el contexto adecuado proporcionan los atributos y criterios del nuevo concepto, expresados en palabras ya conocidas o en combinaciones de éstas, el alumno asocia el significado de la palabra con el concepto que previamente tiene para expresarlo de forma oral.

El reto será desarrollar habilidades lingüísticas que pongan en práctica el análisis del uso del lenguaje, el uso del lenguaje según el contexto en el que se encuentre y sobre todo el poder enriquecer su vocabulario y extender su diálogo de acuerdo a la situación en que se encuentre considerando lo siguiente:

Todo hablante usa el lenguaje para comunicarse con un interlocutor, en un momento y en unas circunstancias determinadas, según las características del interlocutor y según el tema de conversación, el hablante usará un registro más o menos formal, un léxico y una sintaxis apropiada a la situación (Borzzone & Rosemberg, 2008, p.31).

Finalmente las expresiones del lenguaje que podemos escuchar en los niños en su lenguaje oral se dan en base a las competencias comunicativas que poseen, lo lingüístico como lo fonológico, morfosintáctico y semántico, son expresiones del lenguaje que los alumnos adquieren y desarrollan desde temprana edad, lo interesante sería mostrarle al alumno cómo usar lo pragmático del lenguaje referido al habla en los diferentes contextos en los que pueda interactuar y lograr

el incremento de su vocabulario estructurando cada vez más sus oraciones y enriqueciendo su diálogo.

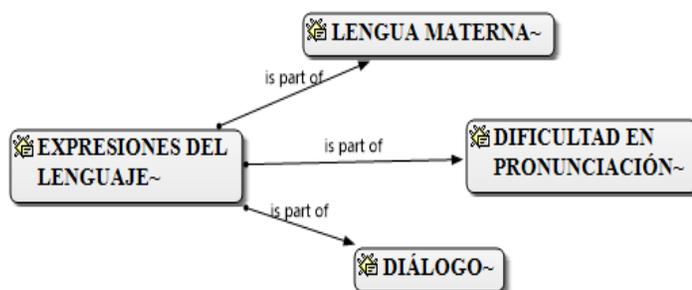


Figura 3 Categoría tres: Expresiones del lenguaje.

Fuente: Elaboración propia.

**Categoría 4: Ambiente de aprendizaje.** Esta categoría se refiere a los factores que influyen en el aula para generar un buen ambiente de aprendizaje, lo que no es tan favorecido en el grupo por la distracción y desmotivación que se da en los alumnos.

Al aplicar las técnicas se observa que los alumnos conocen la forma de trabajo que regularmente realizan en el aula, saben la secuencia de

ésta, se toman su tiempo para realizarla generando distracción dando lugar a llamadas de atención:

*“Yamileth ya tranquilita sino te voy a sentar en otro lugar”* (diario de campo p.27)

De igual forma surge el desinterés cuando participan exponiendo sus tareas o al ignorar respuestas de algunos de ellos cuando quieren participar espontáneamente o al pasar a su lugar y corregirles el trabajo para que este lo mejor posible, todas estas situaciones nos alejan de generar un buen ambiente de aprendizaje en el aula.

Este término de ambientes de aprendizaje es comprendido de distintas maneras, en este caso retomare la siguiente al referirme a:

“un espacio de interacciones y de comunicación que dan lugar al aprendizaje” (SEP, 2011, p.141).

Lo que ocurre con frecuencia fuera de clase, en otros espacios como el tiempo del refrigerio y el recreo en donde se observa empatía entre

los alumnos, uso de lenguaje oral al establecer conversaciones entre sí, viéndolos más “libres en su actuar”.

*“En el refrigerio conversan sobre sus juguetes, ¡hay, mira qué bonito!, algunos corren por el salón, la maestra se sienta en su mesa, Yamileth dice a una compañera que tienen jugos iguales, si de mango expresa, Ashley le dice a otra compañera que movió su silla para que se sentara su amiga” (diario de campo p.28).*

El ambiente de aprendizaje se debe generar tanto dentro como fuera del aula para que permita ese intercambio de conocimientos, de lenguaje, de ideas;

“Todo lo que el profesor puede generar en el aula influye en el modo de ser, de pensar y de actuar del niño, dando forma al ambiente social en que se desarrolla” (García, 2004, p. 64).

En este caso cuando los niños realizan juegos grupales como parte de la clase o en espacios fuera del aula dirigidos por la educadora se muestran atentos y divertidos pero al estar en el aula se observa una

relación bidireccional solo educadora-alumno(a) lo que limita el que se puedan generar más oportunidades de expresión en el grupo y la mejora de un ambiente de aprendizaje enriquecedor en su lenguaje,

*“si los niños no tienen confianza en sí mismos no se van a expresar, igual si no hay un ambiente motivador no se va a presentar el lenguaje oral en los niños” (EE1).*

El ambiente lo hacen tanto las relaciones sociales como infraestructura, materiales y lo dispuesto en el aula para generar aprendizajes.

El espacio del aula debe contar con una infraestructura que brinde seguridad a los preescolares. Con la finalidad de organizar el espacio interior del aula para el quehacer educativo, la organización del material y mobiliario, se ordena con el propósito de influir en la actividad del niño, en sus elecciones, intereses, en la forma de utilizar los materiales así como en las relaciones con sus padres y el docente ( García, 2004, p.66 ).

Lo que se vio en el aula respecto al espacio fue que

*“el área de cuentos esta descuidada y la tapa un teatro para títeres de madera, aún se encuentra el mural de diciembre, las mesas de los niños están organizadas de la misma forma que la clase pasada, los niños se sientan en el mismo lugar”* (diario de campo p.25).

Estas situaciones lejos de generar un buen ambiente de aprendizaje, nos alejan de éste, es tan importante el uso y acomodo del material como las relaciones sociales que se den en el aula, el ambiente no solo se hace con la decoración que en este caso tampoco es evidente. Se debe brindar importancia al entorno físico como al ambiente dispuesto en este para favorecer el aprendizaje ante esto algunos autores refieren que:

El entorno físico del aprendizaje tiene dos elementos principales; la instalación arquitectónica y el ambiente dispuesto ambos interactúan para fortalecer o limitar la contribución del entorno al aprendizaje de los niños (Ocampo, Tapia, Espinoza & Rubio, 2005, p. 53).

Por ello en definitiva el ambiente de aprendizaje es un término de múltiples conceptos pero en educación es necesario retomar la importancia no solo del ambiente social y la relación entre maestro-alumno sino también el espacio en que se pretende favorecer y dar pie al aprendizaje; me refiero al aula como lugar acogedor y estimulante en la perspectiva del alumno y la consideración de sus intereses por parte del docente para enriquecer este espacio pero sobre todo la confianza y participación que se promueva en el alumno para interactuar no solo con la docente si no entre compañeros de una y otra mesa.

En cualquier momento de la clase es necesaria la motivación y el respeto por las participaciones espontáneas además del acomodo y organización de los materiales los cuales no pueden permanecer estáticos sino en movimiento.



Figura 4 Categoría cuatro: Ambiente de aprendizaje.  
Fuente: Elaboración propia.

**Categoría 5: Labor docente.** Esta quinta y última categoría se refiere a la labor que realiza el docente para promover el desarrollo del lenguaje en el aula.

En esta parte la docente es responsable de favorecer lo más que se pueda el desarrollo del lenguaje a través de los planes de trabajo con sus alumnos, las estrategias seleccionadas para ello y los recursos o materiales a utilizar. Según las técnicas aplicadas se rescata lo siguiente:

*“Pues utilizamos primeramente el uso de cuentos que es la lectura en voz alta, fotografías de ellos mismos para que describan, imágenes, láminas el material con que contamos en el aula, juguetes propios para que también describan lo que les gusta, que no les gusta, los portadores de texto como es el de su nombre propio que es lo que primero se trabaja y aquí se trabaja pues la oralidad, las semejanzas y diferencias, etc.” (EE1).*

Todo ello nos hace mención a materiales y actividades diseñadas por la docente para trabajar la oralidad el considerar la participación y/o comentarios de los alumnos respecto al tema podría enriquecer la dinámica de trabajo en el aula lo que poco se observó durante la entrada al campo.

Para el acompañamiento del lenguaje oral hay que romper con el esquema de que el maestro es el único que habla, brindando la oportunidad a los estudiantes de expresar sus ideas y compartir sus conocimientos con los otros, por tanto habrá que tomar en cuenta la participación de los alumnos al momento de diseñar las actividades (García, Manchola & Sossa, 2006, p. 61).

En el preescolar el desarrollo del lenguaje se puede o no favorecer en la clase planeada por la educadora y también por los docentes que están a cargo del grupo en las diferentes clases en que tienen oportunidad los alumnos de interactuar:

*“Bueno en mi materia, que es artes este... manejamos las disciplinas del arte, las cuatro disciplinas, se maneja mucho música, pues los*

*cantos, esta expresión corporal, expresión dramática algún diálogo, este teatro algún diálogo, cuando hacemos alguna actividad, un cuento musical también diálogos, y todas esas actividades van inmersas en todas las actividades que yo realizo dentro del arte con los niños”* (EMEM4).

Por tanto como lo menciona Carvajal y Rodríguez (1997) el rol del docente se debe a la organización del aula activa en la participación oral, permitiendo el derecho a la palabra y el discurso entre alumnos por lo tanto el docente deberá encaminar su labor a proponer situaciones, planes, uso de estrategias que apoyen la reflexión en cuanto a la comprensión del lenguaje, los intercambios verbales, así como el fortalecimiento de la creatividad y autonomía en los alumnos para el logro de las metas fijadas.

Para concluir, enfocándonos al aula considero que el docente y su labor a desempeñar en ella se fundamenta en el diseño de actividades, estrategias, uso de materiales y formas de organización de la clase que propicien el aprendizaje, el fortalecimiento del desarrollo oral como medio de expresión y relación social entre él y sus alumnos. Se trata

de innovar en el aula y fuera de ella, diseñar nuevas propuestas, promover en el aula diferentes tipos de organización a manera de fortalecer en los alumnos sus competencias y/o habilidades lingüísticas.

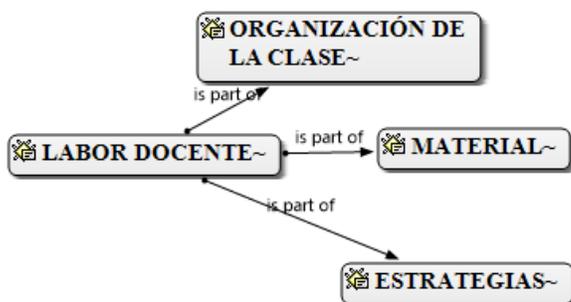


Figura 5 Categoría cinco: Labor docente.  
Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

En definitiva se puede decir que los niños hacen uso del lenguaje oral desde antes de nacer pues lo escuchan e interactúan con él en su alrededor, ya que les es fundamental para establecer un vínculo, comunicar sus necesidades o hablar de algún tema. Respecto a la socialización normalmente los niños al ingresar al preescolar tienen poca interacción entre sí por su contexto o situaciones familiares que viven pero conforme se conocen, interactúan y comparten experiencias

se va dando la socialización entre ellos así como el enriquecimiento en el habla.

En cuanto a las expresiones del lenguaje que podemos escuchar en los niños en su lenguaje oral se dan en base a las competencias comunicativas que poseen, lo interesante sería mostrarle al alumno cómo usar lo pragmático del lenguaje, referido al habla en los diferentes contextos en los que pueda interactuar y lograr el incremento de su vocabulario estructurando cada vez más sus oraciones y enriqueciendo su diálogo.

Respecto al ambiente de aprendizaje en cualquier momento de la clase es necesaria la motivación y el respeto por las participaciones espontáneas además del acomodo y organización de los materiales los cuales no pueden permanecer estáticos sino en movimiento e interacción por los alumnos y docente, de ahí que cada docente dentro de su labor debe tratar de innovar en el aula y fuera de ella, diseñar nuevas propuestas de aprendizaje para los alumnos, promover en el aula diferentes tipos de organización para el trabajo con los alumnos a manera de fortalecer sus competencias y/o habilidades lingüísticas.

## Referencias

- Borzzone de Manrique, A., & Rosemberg, C. (2008). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?* .Buenos Aires, Argentina: AIQUE Educación.
- Campo Ternera, L.A. (2009) Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *Psicogente*, 12(22), 341-351. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552354007>
- Carvajal, G., & Rodríguez Luna, M. E. (1997). El desarrollo de la oralidad en el preescolar: práctica cognitiva, discursiva y cultural. *Revista Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, 2(1), 15-23.
- Castañeda, P. F. (1999). *E lenguaje verbal del niño: ¿cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?* .Lima: Unmsm.
- García Ocampo, V. P., Manchola Horta, D. P., & Sossa Agudelo, N. D. S. (2006). *El desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas de preescolar y primero a través de las acciones institucionales pedagógicas*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (2010). *El desarrollo del lenguaje*. Boston
- Linguido, M. C., & Zorraindo, M. R. (1981). Proceso de socialización en la etapa preescolar. *Revista de psicología*, 8.
- Monfort, M., & Monfort, M. (2001). *El niño que habla*. Madrid, España: Cepe.

- Ocampo, J. E., Tapia, J.A., Espinoza, G., Rubio, J.F. (2005). *Creación de Ambientes de Aprendizaje*. Hidalgo, México: Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.
- Perinat, A. (1984). El desarrollo social en preescolar. *Educación*, (5), 21-29.
- Reyes, E. G., & Pérez, L. V. (2013). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en psicología latinoamericana*, 32(1), 21-35.
- Rodríguez Melgar, S. V. (2010). *Procesos de lenguaje oral y los niveles de conciencia fonológica en preescolares*. Lima Perú: Escuela de Postgrado
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.

## **La inteligencia kinestésico corporal en la escuela primaria**

Héctor Javier Martínez Arciniega.  
Hectormtzarc09@gmail.com.

### **Introducción**

Una de las problemáticas que se trabajaran en la escuela es la inteligencia kinestésico corporal y específicamente en el área de danza folclórica, observando que en la escuela se da muy poca importancia al área de educación artística y que en el antecedente que se tiene de la escuela hace aproximadamente 19 años existió un grupo de danza folclórica representativo del plantel para lo cual en la actualidad se retomara el trabajo para formar un grupo selectivo del plantel específicamente con los grupos de 3 a 5 grado, para lo cual se realizará selección mediante la práctica de algunos bailes y ritmos para así poder seleccionar a los integrantes y que servirá como herramienta para proporcionar una evaluación real en la materia de educación artística.

La práctica de la danza aporta beneficios de motricidad, manejo del cuerpo, de emociones, hace descubrir destreza y habilidades, poner en práctica ideas.

El trabajar con las inteligencias múltiples proporcionara a los niños un amplio repertorio de conocimientos, no solo en el ámbito de español y matemáticas, que es a lo que desde hace varios años se le da más importancia, se dotara al alumno de conocimientos en todas sus asignaturas

La *Teoría de las Inteligencias Múltiples* (IM) es un modelo de funcionamiento cognitivo propuesto en el año 1983 por Howard Gardner, un psicólogo estadounidense y profesor universitario en la Universidad de Harvard.

Gardner postula que la inteligencia no es algo unitario, sino que el concepto de "inteligencia" agrupa diferentes capacidades específicas, esto es, un conjunto de inteligencias múltiples, distintas, diferenciadas entre sí e independientes pero interrelacionadas.

## Marco Conceptual

La danza o el baile es un arte donde se utiliza el movimiento de las partes del cuerpo generalmente con música, como una forma de expresión y de interacción social con fines de entretenimiento, artístico. Es el movimiento en el espacio que se realiza con una parte o todo el cuerpo del ejecutante, con cierto compás o ritmo como expresión de sentimientos individuales o de símbolos de la cultura y la sociedad. En este sentido, la danza también es una forma de comunicación; se usa el lenguaje no verbal entre los seres humanos donde el bailarín o bailarina expresa sentimientos y emociones a través de sus movimientos y gestos. Se realiza mayormente con música, ya sea una canción, pieza musical o sonidos.

La Educación Artística en el ámbito escolar aporta valores de creatividad y comprensión estética a la formación y desarrollo personal del individuo, ligados íntimamente a la cultura en la que el acto educativo se enmarca (Javier Coteron 2008), La actividad artística basa sus principios en la capacidad de crear, inventar, reinventar, combinar, modificar y reelaborar lo existente a partir de la imaginación; esta última,

si bien se mueve en función de las preferencias y necesidades particulares de cada alumno, depende esencialmente de las experiencias de vida de cada uno; las ideas y las imágenes se toman, en un primer momento, del plano de la realidad, de donde recupera el proceso que sigue para transformar lo aprendido y crear algo nunca antes hecho por ellos, lo que representa el proceso imaginativo y creador (Programas de estudio 2011 /Guía para el Maestro Primaria / Primer grado).

La inteligencia kinestésica es fundamental y debe ser desarrollada en el estudiante. Para Gardner (2006), la inteligencia corporal o kinestésica es la capacidad para orientar, manejar y dirigir el cuerpo con distintos objetivos, para resolver problemas o elaborar productos usando partes del cuerpo o todo el cuerpo. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”.

La inteligencia kinestésica tiene dos características observables en los sujetos, la primera es el control de movimiento donde el equilibrio, la velocidad, la coordinación y la flexibilidad tienen un alto nivel de desarrollo. Por ejemplo, en los gimnastas profesionales en la prueba de

barras asimétricas o paralelas. La segunda es manejar los objetos con habilidad, como por ejemplo cuando los tenistas usan la raqueta con un alto grado de precisión, coordinación, velocidad y equilibrio al golpear la pelota.

La danza permite y facilita fortalecer el lenguaje corporal que ayuda a la transformación del ser para su desarrollo kinestésico, cabe citar a los creadores de la propuesta Paul y Gail Denninson con su método que consiste en ejercitar el aprendizaje de niños y adultos a través del cuerpo a la vez que se resuelven problemas o actividades desde sus primeros años de vida siendo en esta etapa que el ser humano fortalece sus emociones.

## **Objetivo**

Identificar cómo se desarrolla la inteligencia kinestésico corporal a través de la danza en alumnos de 3er y 5º grado de la escuela primaria José Sacramento Gallegos T.M.

## Metodología

El método utilizado en esta investigación es el estudio de caso (Stake 1999). El presente estudio se realizó en la Escuela Primaria La escuela primaria Profr. José S. Gallegos con clave de centro de trabajo 10DPR1470B, está ubicada en la ciudad Victoria de Durango, Durango, en la calle Manuel Gamboa no. 400 del fraccionamiento Domingo Arrieta, con algunos alumnos de los grupos de grupo 3ro a 5º grado de diferentes secciones siendo un total de 36 alumnos, de los cuales, 10 son hombres y 26 son mujeres. Con características de alumno sobresalientes, rezago y con necesidades educativas especiales, considerando que el grupo podría aumentar o disminuir debido al trabajo que se realiza y a los resultados que se observan.

En el presente trabajo se utiliza la técnica de la Observación Participante ya que se involucra directamente el investigador con los investigados y lleva un registro de todas las acciones que realizan en el grupo, resultando información confiable y fidedigna.

Se realizaron visitas a los grupos de 3º a 5º durante los meses de marzo, abril. Estas visitas se hicieron en las siguientes fechas 11 y 15 de marzo, 3 y 10 de abril, con una duración de 2 horas en cada una de ellas

De igual forma se utilizó la entrevista ya que esta técnica que más me acercó a los participantes (entrevistados) de esta manera pude obtener la información de manera directa y confiable.

Se realizaron seis entrevistas a docentes de grupo, docente de apoyo de USAER, directivos y alumnos, durante los meses de marzo y abril en las instalaciones de la propia institución.

El análisis de la información obtenido con estas dos técnicas se realizó con el Software Atlas ti 7.0 el cual proporcionó datos importantes en el presente estudio los cuales servirán para estudiarlos de manera analítica y crítica, así como reflexiva.

## Resultados

En seguida se describen cada una de las categorías resultantes del estudio.

**Categoría No 1 educación artística.** La educación artística es una de las materias que la mayoría de los docentes dejamos de lado, y que cada bimestre o trimestre según el plan de estudio que se maneje se reporta una calificación, la cual damos a conocer después de revisar una actividad sencilla y que su finalidad es solo esta.

El grupo que se observa no tiene alguna evidencia que muestre el trabajo realizado, en la planeación se realiza el registro de educación artística como una materia más, pero se realiza solo como requisito de que quede registrada y hacer creer que se llevara a cabo cuando en realidad por falta de tiempo o material no se realiza.

La educación primaria debe potenciar el desarrollo de las capacidades que constituyen la base de dos procesos básicos: el de la expresión de sentimientos e ideas y el de la percepción de representaciones

dancísticas, plásticas, musicales y dramáticas. Ambos aspectos se encuentran totalmente relacionados, pudiéndose conjugar en la elaboración del proceso artístico. El alumno debe adquirir el dominio progresivo, experimentando con los diferentes elementos que se les puede brindar a través de las artes mencionadas.

En el terreno artístico las artes proporcionan ocasiones únicas para el desarrollo de cualidades personales como la expresión creativa natural, los valores sociales y morales y la autoestima. En la actualidad la educación artística pasa a segundo plano respecto a otras áreas del curriculum como matemáticas, lectura o ciencias, a menudo las artes se consideran como adornos, o como actividades extracurriculares y cuando hay recorte presupuestal los primeros en asumir las consecuencias, ya que no hay cursos de actualización a docentes.

Muchos docentes definen la educación artística como una asignatura entretenida, pero con falta de valor por exigir un mínimo esfuerzo; incluso una mayoría la considera un simple hobby, otorgando a la materia los calificativos de “divertida, cercana, simple, importante para su formación, pero no una de las materias elementales La educación

artística puede llegar a ser un método de enseñanza-aprendizaje que transmita cualquier tipo de conocimiento; también mencionaron la capacidad de esta materia de potenciar la adquisición de cultura artística y la capacidad de valoración u opinión. ” (Salgado, 2013:286)

la Educación Artística ha de desarrollar las capacidades estético-artísticas por procedimientos experienciales, mostrando técnicas, generando procesos creativos, colaborando en la formación de públicos críticos, pero, sobre todo, entendiendo que al tratarse de una «experiencia de conciencia, la artística es una experiencia de conocimiento, corporal, emocional, simbólica y estética: es una experiencia integral.

La educación debe provocar una movilización a todos los niveles: intelectual, afectivo y corporal, con la intención de enriquecer al alumno a través de sus propias averiguaciones. Esa aproximación a sí mismo le permitirá conocerse y comunicarse mejor, y eso lo podemos alentar por medio del uso expresivo del cuerpo.

La educación artística desarrolla capacidades, actitudes, hábitos y comportamientos, potencia habilidades y destrezas, y además es un medio de interacción, comunicación y expresión de sentimientos, emociones y actitudes, que permite la formación integral del niño, del joven y del adulto.

La educación debe provocar una movilización a todos los niveles: intelectual, afectivo y corporal, con la intención de enriquecer al alumno a través de sus propias averiguaciones. Esa aproximación a sí mismo le permitirá conocerse y comunicarse mejor, y eso lo podemos alentar por medio del uso expresivo del cuerpo.

Sin embargo, la realidad es contumaz y a fuerza de intentar ser eficaces, hemos ido separando el saber del cuerpo de nuestras bases educativas. A menudo nos relacionamos con la acción motriz de una manera mecánica y nada simbólica. Hemos creado un cuerpo neutro que sirve para ejercitarse y obtener así el mejor rendimiento posible.

Pero hay que saber que aparte de su evidente necesidad como medio de desenvolvimiento en el entorno, el cuerpo humano tiene múltiples

posibilidades que no están relacionadas con su uso funcional. Además de ser capaz de desarrollar movimientos de esfuerzo que se ponen de manifiesto en habilidades motrices (correr, saltar, empujar, caer, subir, manejar objetos, etc.), puede emitir mensajes de carácter simbólico que tienen la virtud de comunicar. Hablamos de la dimensión expresiva del movimiento, que abarca todas las manifestaciones motrices que impliquen una intención de exteriorizar el mundo propio y ponerlo en común con los demás.

Un mecanismo que toma un papel de gran protagonismo en el contexto educativo a través de procesos de creación originales que pueden tener un componente estético significativo.

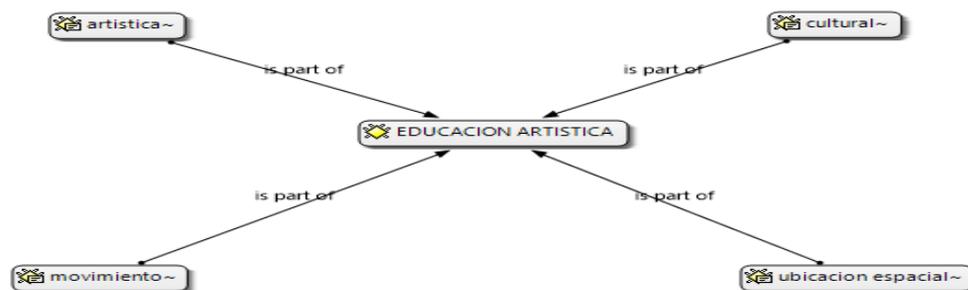


Figura 1. Relación entre categorías.  
Fuente: Elaboración propia.

**Categoría núm. 2. Aspecto físico.** La expresión corporal es la introducción básica para el estudio de la danza como lenguaje artístico; con ella los alumnos experimentan una variedad de movimientos que les permite expresar ideas, sentimientos y emociones, para reconocer la capacidad de su cuerpo para contar historias empleando lenguaje no verbal, con o sin acompañamiento musical. La danza incluye conocimientos específicos que permiten el estudio de los componentes del movimiento y del gesto corporal, a partir de cómo se estructuran en el tiempo y el espacio. Se busca familiarizar a los alumnos con la expresión corporal y la danza, por medio de la identificación y exploración de acciones corporales básicas, además de propiciar la capacidad de apreciar la danza en todas sus manifestaciones como un medio de expresión artística y una manifestación cultural digna de ser valorada, conservada y recreada.

El instrumento pedagógico para desarrollar la dimensión expresiva del movimiento no es otro que la Expresión Corporal. Con su puesta en práctica se abren las puertas de un nuevo lenguaje que se obtiene a través del cuerpo, lugar de origen de la energía que crea el

movimiento. Dimensión expresiva del movimiento, que abarca todas las manifestaciones motrices que impliquen

Una intención de exteriorizar el mundo propio y ponerlo en común con los demás.

El movimiento corporal expresivo, la parte más ignota de la Educación Física, nos sitúa en el terreno de las metáforas, de la simbolización y la poética del movimiento (Sánchez, 2008). En palabras de Larraz (2008).

La expresión corporal solicita la creatividad y la sensibilidad, desarrolla el poder expresivo del cuerpo y permite la construcción de una motricidad expresiva. También posibilita acceder a otra forma de lenguaje y permite apropiarse de la realidad de forma poética y estética, para construir una representación simbólica de la misma, comunicable a los demás.

Para Mercè Matéu (2006), la Expresión Corporal. Concede un lugar a la vivencia interior, cada cual puede expresarse, supone la

exploración del espacio íntimo entre el yo y los otros, un trabajo sobre la teatralidad, gestualidad y fisicalidad, trabajo de interrogarse profundamente. Se puede esperar una mirada sensible sobre el cuerpo en general, explorar el poder de producción de formas singulares, dar un lugar a la imaginación.

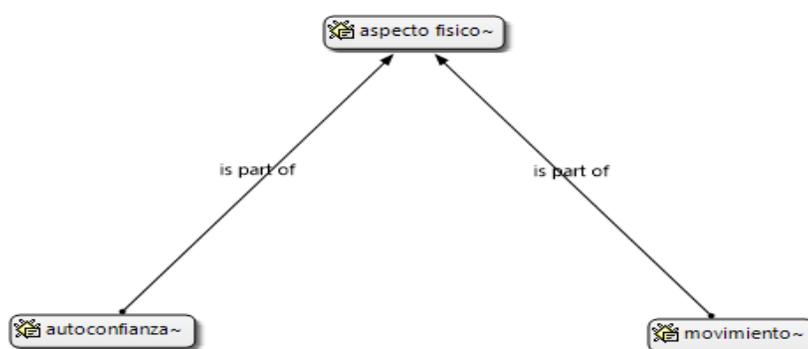


Figura 2. Relaciones entre categorías.

Fuente: elaboración propia.

**Categoría núm. 3. Organización docente.** Una de las consecuencias de los resultados de la práctica docente es la organización, ya que de esta depende el buen o mal desempeño tanto del docente y los alumnos, desde el momento en que se lleva a cabo una planeación teniendo en cuenta a los alumnos como actores principales se esperara un buen resultado. Es muy importante considerar al momento de la

planificación como herramienta principal el programa que en el momento este vigente, dando igual importancia a todas las materias.

La organización se entiende como instrumento mecánico diseñado desde afuera para lograr ciertos objetivos.

Son sus características: una estructura formalizada, con división horizontal del trabajo y división vertical de la autoridad, objetivos escritos, y un futuro predecible en términos de una causa única o casi única.

Estas organizaciones se explican por sus fines, y el aprendizaje y el conocimiento son percibidos como medios para el logro de esos fines. Se usa mucho la palabra 'racional' para describir la adhesión a reglas y objetivos predeterminados.

La racionalidad organizativa da cierto margen para el conocimiento y el aprendizaje. Sirven para aumentar la eficiencia y el control. Aún más, el conocimiento se usa para mejorar los resultados, aunque es separado de la experiencia de trabajo.

El aprendizaje se define como ‘modificaciones de conductas’. “confluyen en esta perspectiva las visiones instrumentales de la organización, descrita como una máquina racionalmente controlable, con la visión conductista del aprendizaje, donde el comportamiento es reforzado o extinguido, explicado, por los factores ambientales”. (Gore y Dunlap, 1988.)

La capacidad de la organización de adaptarse a las nuevas situaciones, se concibe como la suma de los aprendizajes individuales.

El aprendizaje organizacional es un agregado de conductas individuales.

Toda institución debe organizarse para la consecución de sus fines y, por lo tanto, debe tener capacidad para corregir los desvíos. Esta corrección de los desvíos puede pensarse desde dos perspectivas, que darán dos modelos bien dispares de cómo organizarla y cómo administrarla.

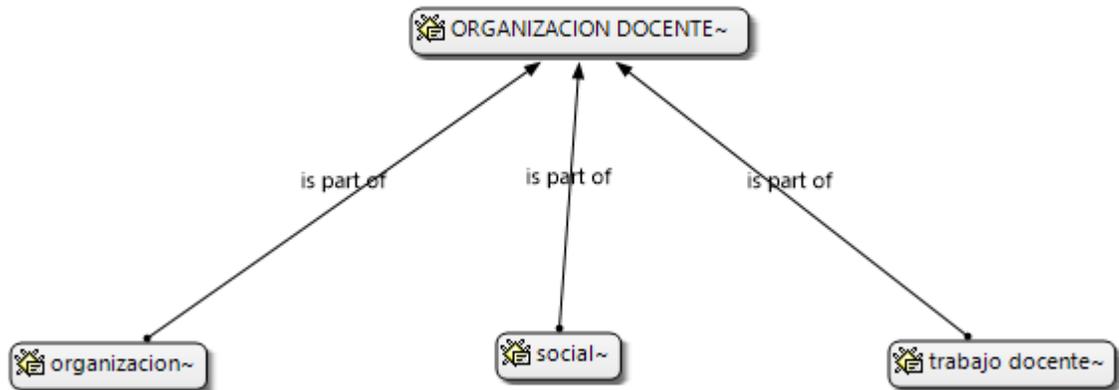


Figura 3. Relaciones entre categorías.  
Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

Un mecanismo que toma un papel de gran protagonismo en el contexto educativo a través de procesos de creación originales que pueden tener un componente estético significativo.

La apariencia física es como la ven y perciben los otros individuos. Es uno de los componentes principales de la comunicación no verbal. La apariencia física influye en la sociedad a la hora de relacionarnos con los demás, esto suele pasar ya que la televisión y otros medios han

hecho que las personas tengan en cuenta a la hora de tener un acercamiento con alguien.

El aprendizaje organizacional es un agregado de conductas individuales.

Toda institución debe organizarse para la consecución de sus fines y, por lo tanto, debe tener capacidad para corregir los desvíos. Esta corrección de los desvíos puede pensarse desde dos perspectivas, que darán dos modelos bien dispares de cómo organizarla y cómo administrarla.

## **Referencias**

Canaval Paz, D. Y. (2019). La danza folclórica como herramienta incluyente en el desarrollo kinestésico de las niñas y niños del hogar infantil Niñez y Alegría.

Coterón, J. y Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. Universidad Politécnica de Madrid. Revista Aula V(16), 113-134.

De la Cruz Ordoñez, A., & Martínez, A. C. (2017). Inteligencia emocional y kinestésica en la educación física de la educación primaria.

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples* (Vol. 46). Paidós.  
SEP. (2011). Programas de estudio 2011 /Guía para el Maestro Primaria  
/ Primer grado)

## **Expresión y autorregulación de las emociones en la escuela primaria**

Manuel Ortega Muñoz

Universidad Pedagógica de Durango, México.

drmanuelortega@hotmail.com

Irma Janeth García Vázquez

Universidad Pedagógica de Durango, México.

jangarciavazquez@gmail.com

### **Introducción**

Uno de los fines de la educación es el desarrollo integral del individuo, por lo que es importante favorecer aspectos cognitivos, físicos y emocionales, con lo cual se potenciará su óptimo desenvolvimiento social. Es hasta la actual reforma educativa que se propone en la educación en México, a través del desarrollo de los aprendizajes clave para la educación integral, el apartado de la educación socioemocional y tutorial en la educación básica, el cual considera que:

Los valores humanistas que deben constituir los fundamentos y la finalidad de la educación son el respeto a la vida y a la dignidad

humana, la igualdad de derechos y la justicia social, y la diversidad cultural y social, así como el sentido de solidaridad humana y la responsabilidad compartida de nuestro futuro común.

Esta visión educativa requiere un planteamiento dialógico del aprendizaje, que considere que la educación puede ser transformadora y contribuir a un futuro sostenible para todos. Para ello, es necesario adoptar una perspectiva integral de la educación y el aprendizaje, que incluya tanto aspectos cognitivos como emocionales y éticos. Esto implica ir más allá del aprendizaje académico convencional, con los retos que este esfuerzo presenta (SEP, 2017, p. 313).

### **Construcción del objeto de estudio**

Se considera de suma importancia que los docentes incorporemos en nuestra práctica docente el trabajo con los aspectos emocionales, que si bien ya se hacía de una manera implícita en la labor, no se contaba con estrategias y orientaciones didácticas para hacerlo.

El tema de las emociones, su educación o control, se ha venido trabajando en los últimos años por diversos investigadores, uno de los iniciadores en el estudio de este campo fue Gardner (1983), luego Salovey y Mayer (1990) introdujeron el término de inteligencia emocional, pero fue gracias a Goleman (1995), que este término cobró interés, al considerar a las emociones como una parte necesaria para lograr el éxito académico. Actualmente, se siguen realizando múltiples investigaciones en torno a las emociones. Fernández y Extremera (2002), Sánchez y Román (2004) y Bisquerra y Escoda (2007). Este último introduce el área emocional al campo educativo, sosteniendo la necesidad de desarrollar competencias que favorezcan la expresión, control y regulación de las emociones.

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, define a la palabra emoción como: “Una alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática” (RAE, 2017, s/p). En el ámbito escolar, el concepto que se plantea como innovación educativa es el de educación socioemocional, el cual es definido por Bisquerra (2000) como: “proceso educativo

continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y formativo” (p. 102)

Por su parte la SEP (2017) en México, hace la siguiente definición de la educación socioemocional:

La Educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. (SEP 2017, p. 320)

Al incorporarse la Educación socioemocional en México, resulta interesante conocer la manera en que los docentes lo hacen, los retos que enfrentan y como apoyan la expresión y regulación de las emociones de sus alumnos. Así pues, el objetivo del presente artículo

es describir la manera en que los alumnos expresan y autorregulan sus emociones en la Escuela Primaria.

## **Metodología**

El método de investigación utilizado en el presente trabajo es el de Estudio de Caso (Stake, 1999). Fue realizado en la escuela Primaria Francisco Sarabia de la ciudad de Durango, en el grupo de 1° sección B. En este estudio se hizo uso de dos instrumentos de investigación, la observación participante y la entrevista semiestructurada (Taylor y Bogdan ,1987).

Para realizar las observaciones participantes se visitó en 6 ocasiones al grupo y docente en sus clases habituales durante diferentes horarios, mientras que se realizaron entrevistas semiestructuradas al director, la docente de grupo, de educación especial, de actividades cocurriculares y a cuatro alumnos.

El proceso de análisis de la información se apoyó del software Atlas ti 7.0, el cual consistió en la codificación y agrupación de elementos relevantes de la información recabada.

## **Resultados**

A continuación se describen las categorías resultantes del estudio.

**Categoría 1: Expresión emocional.** *Es la manifestación verbal y/o física que tenemos para mostrar nuestras emociones, la emoción es una experiencia interna que puede ser o no manifestada a los demás.*

Izard, Hembre y Huebner (1988), consideran a las expresiones emocionales como mensajes potentes, no verbales, de comunicación. Y que es a través de las expresiones emocionales que los infantes comunican de forma no verbal lo que son incapaces de comunicar verbalmente.

Durante las observaciones realizadas se puso dar evidencia de la expresión de emociones por parte de los niños:

*“Los niños jugaban y correteaban por todas partes, hasta que uno de ellos se tropezó y cayó al suelo, un grupo de compañeros se acercó a levantarlo y llevarlo hasta donde estaba la docente, mientras el lloraba fuertemente. Al llegar con la maestra, varios niños hablaban a la vez de forma agitada y alzando la voz, la docente pidió que hablaran de uno por uno y el primero en tomar la palabra acusó a uno de los niños de haberle puesto el pie al que se cayó, de inmediato el alumno acusado levanto la voz y grito: ¡No es cierto! Su cara se puso roja, su boca quedo entre abierta mostrando los dientes y una respiración más agitada, sus ojos se empezaron a llenar de lágrimas” (DCO2).*

Entonces, en esta categoría se concluye que los sujetos de la investigación presentan diversas manifestaciones de sus emociones, algunos lo hacen a través del lenguaje oral o corporal, donde encontramos niños contentos pero también inquietos e impacientes, los cuales a veces cantan, gritan, pelean, bailan, lloran, en fin, quizás acciones que aunque no tengan la intención de manifestar directamente una emoción, pero que delatan que está presente en un individuo.

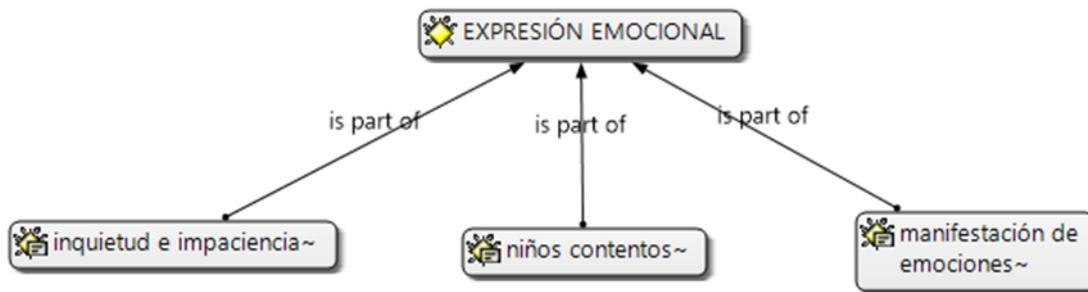


Figura 1. Familias que integran la categoría 1

Fuente: Elaboración Propia.

**Categoría 2: Autorregulación de Emociones** *Es la capacidad de la que dispone una persona para regular sus propias emociones, implica el control y manejo de sus reacciones ante diversas situaciones y la habilidad de retrasar, inhibir o modular sus emociones de acuerdo a como la circunstancia o contexto lo requiera.*

La autorregulación emocional es definida por Gargurevich (2008), como la capacidad compleja que está basada en la habilidad de las personas para manejar las propias emociones.

Enseguida se expone el caso de una alumna que se angustia por no terminar su trabajo, sin embargo, logra autorregularse y por decisión propia termina la consigna asignada.

*“Suena el timbre de salida y los niños que ya copiaron su tarea guardan rápidamente sus cosas y se van despidiendo para ir a casa, algunos se rezagan en el copiado de tarea y al final solo queda una niña, la docente se acerca para ver que tanto le falta y se da cuenta que apenas si ha copiado un par de palabras, la niña mira a la maestra angustiada cuando esta le dice: ¡Te falta mucho!, pero no te preocupes deja le tomo una foto al pizarrón y se la envió a tu mamá para que sepa lo que es de tarea. La niña con sudor en la frente y los ojos muy abiertos se asoma por la puerta del aula como buscando ver si ya vinieron por ella y posteriormente dice: ¡No maestra deje acabo! La alumna sigue copiando la tarea aunque la maestra tomó la foto. Una madre de familia llega a hablar con la maestra y esto da tiempo para que la alumna acabe su consigna, mientras sigue copiando voltea y voltea a la puerta y a ver a la maestra, lo cual aunque la retrasa aún más, no la hace desistir de terminar por ella misma” (DCO3).*

En esta categoría podemos concluir que la autorregulación emocional es necesaria para adaptarnos a las exigencias del entorno, ya que nos permiten tener control de nuestras reacciones emocionales y nos ayudan a lograr objetivos personales, es decir, se convierte en un motivante y nos puede llevar al desarrollo de habilidades para manejar situaciones (emociones negativas) que nos permite una toma de decisiones basadas en la reflexión y no en el impulso emocional.

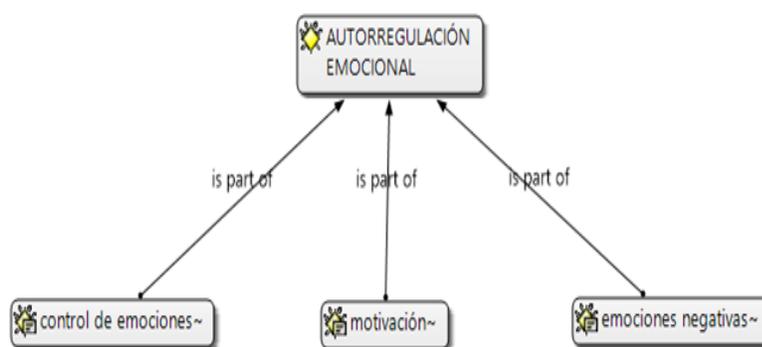


Figura 2. Familias que integran la categoría de autorregulación emocional.  
Fuente: Elaboración Propia.

### **Categoría 3: Estrategias para la Educación socioemocional.**

*Partiendo de que una estrategia es un proceso organizado y orientado a la obtención de una meta, podemos definir esta categoría como el conjunto de pasos o procedimientos ordenados y sistematizados, que se siguen para lograr que los alumnos eduquen y autorregulen sus*

*emociones y por ende conseguir una adecuada interacción social en todo entorno en el que se desenvuelva.*

La SEP (2018), plantea a los docentes la necesidad de aplicar estrategias que permitan a los estudiantes desarrollar y poner en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida.

De manera que, el implementar estrategias para favorecer la educación socioemocional en el aula es una necesidad apremiante a la cual no se le da la importancia que merece. Como lo menciona un docente:

*“Trabajamos solo con los materiales que ha proporcionado la SEP, como el Programa Nacional para la Convivencia Escolar, lo hacemos una vez por semana durante 30 minutos, creo que dijeron que llegaría*

un fichero de actividades para trabajar la educación socioemocional, pero aquí no lo conocemos”(ESM4).

En conclusión a esta categoría, se considera que el trabajo docente en relación a la educación socioemocional, aún es pobre, los docentes conocemos muy poco sobre el enfoque que la SEP propone en planes y programas para trabajar esta área, además de contar con muy pocas o nulas estrategias para trabajarlo en el aula de una manera articulada, sistemática y permanente, de que los alumnos no cuentan con el apoyo emocional en su contexto familiar, lo que trae como consecuencia rezago en su desempeño escolar.



Figura 3: Familias que integran la categoría de Estrategias para la educación Socioemocional.

Fuente: *Elaboración Propia.*

**Categoría 4: Convivencia Escolar.** *Son relaciones pacíficas y armónicas que se establecen entre un grupo de personas que comparten un espacio de trabajo o aprendizaje como lo es la escuela. Implica el compartir, tolerar, aceptar y apreciar la presencia e interrelación con los demás para enriquecer las experiencias de aprendizaje.*

La SEP (2018), expone sobre la convivencia escolar desde la autonomía curricular en el que señala que:

La convivencia escolar es la coexistencia e interrelación de los actores de la comunidad educativa. Es un medio para educar y a la vez un fin. Porque al convivir se aprende y parte de ese aprendizaje se realiza en la escuela, también porque todo proceso educativo lleva consigo un modelo de convivencia. (SEP, 2018, p. 89)

Al cuestionarse a los docentes entrevistados sobre cómo han observado que los alumnos resuelven sus conflictos personales y la manera en que ellos intervienen, una docente comentó:

*“La mayoría de los niños resuelven sus conflictos peleando y gritándose, luego vienen llorando y quejándose cuando ya no aguantan y pues uno trata de mediar la situación escuchando ambas partes para tratar de ver quien empezó el conflicto y dar alguna sanción o castigo al responsable, en casos extremos o delicados se busca la intervención de la dirección y de los padres de familia” (ESM1)*

Podemos concluir en esta categoría afirmando que la convivencia escolar es un aspecto necesario a trabajar en todas las escuelas, para que los alumnos aprendan a resolver sus conflictos de forma armónica, sepan respetar reglas de convivencia, reconozcan sus derechos y obligaciones, así como los de los demás, los respeten y valoren la diversidad. Así pues, en esta categoría destacan elementos positivos como el trabajo colaborativo, pero resaltan también aspectos negativos como el no respeto a las reglas grupales, violencia y la falta de estrategias efectivas para la óptima resolución de conflictos.

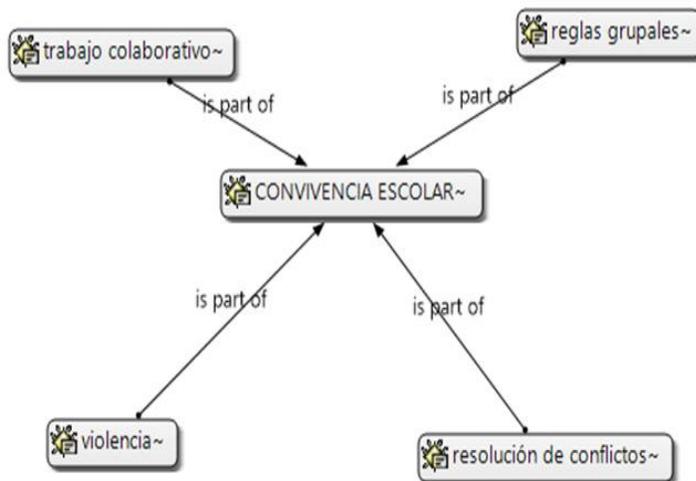


Figura 4: Familias que integran la Categoría de Convivencia Escolar.

Fuente: *Elaboración Propia.*

## Conclusiones

En cuanto a la expresión emocional, se concluye que los sujetos de la investigación presentan diversas manifestaciones de sus emociones, donde, como podemos encontrar niños contentos, encontramos también niños inquietos e impacientes.

La autorregulación emocional encontrada refleja cierto control de las emociones, lo cual resulta motivante y nos puede llevar al desarrollo de habilidades para manejar situaciones (emociones negativas).

En cuanto a las estrategias para la educación socioemocional, los docentes conocemos muy poco sobre el enfoque que la SEP propone en planes y programas para trabajar esta área, los alumnos no cuentan con el apoyo emocional en su contexto familiar, lo que trae como consecuencia rezago en su desempeño escolar.

Finalmente, podemos caracterizar a la convivencia escolar con aspectos positivos como el trabajo colaborativo, pero resaltan también aspectos negativos como el no respeto a las reglas grupales, violencia y la falta de acciones efectivas para la óptima resolución de conflictos.

## Referencias

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Madrid, España: Praxis
- Bisquerra, R., y Escoda, N. P. (2007). *Las competencias emocionales*. Madrid, España: Praxis.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera Pacheco, N. (2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. Revista Iberoamericana De Educación, 29(1), 1-6. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona, España: Paidós.

- Gargurevich, R. (2008). *La autorregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: El rol del docente*. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 4 (1), 1-13. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10757/346217>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. México: Editorial Kairos.
- Izard, CE, Hembree, EA, & Huebner, RR (1987). *Expresiones emocionales de los bebés ante el dolor agudo: cambio en el desarrollo y estabilidad de las diferencias individuales*. Psicología del desarrollo, 23 (1), 105-113. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.23.1.105>
- Salovey, P. y Mayer, JD (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, cognición y personalidad*, 9 (3), 185-211.
- Sánchez-Navarro, JP, y Román, F. (2004). *Amygdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en experiencia y expresión emocional*. Anales De Psicología / Annals of Psychology , 20 (2), 223-240. Recuperado de <https://revista.um.es/analesps/article/view/27351>
- SEP, (2017). *Aprendizajes clave para la educación. Planes y programas de estudio para la educación básica*, México: Autor
- SEP, (2018). *Documento base del Programa Nacional de Convivencia Escolar para la autonomía Curricular*, México: Autor.
- RAE (2018). Real Academia de la Lengua Española.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

