

ESTUDIOS CUALITATIVOS EN TORNO AL **DOCENTE**

Coordinador
Dra. Gabriela Rodríguez Ramírez

ISBN: 978-607-8730-56-8



GOBIERNO DEL ESTADO DE DURANGO | UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO



ESTUDIOS CUALITATIVOS EN TORNO AL DOCENTE

COORDINADOR

DRA. GABRIELA RODRÍGUEZ RAMÍREZ

AUTORES

Julieta Teresita Silva Salazar, Sergio Manuel Alvarado Rentería, Cynthia Nava
González, Carlos Maldonado Herrera, Claudia Josefina Rivas Ramírez.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

Primera edición: septiembre de 2022

Editado en México

ISBN: 978-607-8730-56-8

Editor: Universidad Pedagógica de Durango

Cada uno de los trabajos fue dictaminado favorablemente para su publicación a través de la técnica de doble par ciego.

Este libro no puede imprimirse ni reproducirse total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LAS EDUCADORAS PARA LA ATENCION A LOS NIÑOS EN LA PRIMER INFANCIA.	8
<i>Julieta Teresita Silva Salazar</i>	
ESTRÉS DE LOS APOYOS TÉCNICO PEDAGÓGICOS DEL SECTOR EDUCATIVO 02.	25
<i>Sergio Manuel Alvarado Rentería</i>	
CONOCIMIENTO Y ESTRATEGIAS QUE UTILIZAN LOS DOCENTES PARA EL AFRONTAMIENTO DE LA AUTOAGRESIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.	41
<i>Cynthia Nava González</i>	
LA RESILIENCIA EN ÉPOCAS DE PANDEMIA.	56
<i>Carlos Maldonado Herrera</i>	
LA AFECTACIÓN QUE PRODUCE LA DISCRIMINACIÓN Y VIOLENCIA EN LAS NIÑAS INDÍGENAS DEL MEZQUITAL DURANGO.	68
<i>Claudia Josefina Rivas Ramírez</i>	

INTRODUCCIÓN

Para enfrentar las demandas en el ámbito educativo, los maestros y maestras de México, reconocen su compromiso y voluntad, ante la situación actual, que según los expertos, se agrava notablemente, resultando mayores índices de pobreza adicciones, hacinamiento, desempleo, la fragmentación social, la violencia comunitaria y familiar, aunado a la problemática de salud que se vivía antes de la pandemia, hoy necesitamos herramientas efectivas para salir de esta crisis y reanudar nuestras labores, que en el proceso de cambio y adaptación dio pie a la acumulación de más observaciones, necesidades, interrogantes e ideas. Este libro describe las observaciones del trabajo docente, las necesidades y las propuestas a la mejora continua que se presentan en el actuar del docente de educación básica.

El primer capítulo, de nombre “Importancia de la inteligencia emocional de las educadoras para la atención a los niños en la primer infancia”, la autora Julieta Teresita Silva Salazar, tuvo como propósito definir las acciones que se pueden realizar para lograr un manejo adecuado de las emociones de las educadoras de Educación Inicial, empleando el enfoque cualitativo, analizó el sentir de las educadoras por medio de un grupo focal, con la participación de 7 educadoras y en entrevista a 4 educadoras de Centro de Atención Infantil (CAI) del Estado de Durango. Los hallazgos muestran que hay tres categorías que destacan las educadoras de CAI, en el manejo de las emociones 1) Vínculo sano, que se conforma por empatía, salud emocional y vínculo sano; 2) Aprendizaje, donde mencionan la autorregulación, ambiente sano en el aula y la resolución de problemas; 3) Estrés, conformado por desconocimiento del tema y estrés.

Por su parte Sergio Manuel Alvarado Rentería, en el capítulo segundo, titulado, “Estrés de los Apoyos Técnico Pedagógicos del Sector Educativo 02”, se propuso identificar los Estresores, Síntomas y Estrategias de Afrontamiento de los Apoyos Técnico Pedagógicos del Sector educativo 02, mediante el estudio de entrevista narrativa y grupo focal, se analizaron las aportaciones de 8 Apoyos Técnico Pedagógicos del Sector Educativo 02, del subsistema estatal, ubicado en la ciudad de Victoria de Durango. Los hallazgos de la investigación muestran que son tres dimensiones relacionadas con el estrés en los Apoyos Técnico Pedagógicos (ATP): 1) Estrategias de Afrontamiento del Estrés, donde aparecen la atención a la situación estresante y la ayuda entre pares; 2) Los Factores Psicosociales de Estrés, son ausencia de seguimiento a la función del ATP, características y personalidad del supervisor, carga laboral, decepción de los pares, decepción profesional, decepción de la autoridad educativa, desconocimiento del ATP novel, nula autonomía de la figura del ATP, rechazo de la función, resistencia a la función del ATP y situación familiar y 3) Los Síntomas del Estrés, son síntomas emocionales, síntomas físicos, síntomas psicológicos, tipos de cansancio, tipos de dolores.

El capítulo tercero, titulado “Conocimiento y estrategias que utilizan los docentes para el afrontamiento de la autoagresión en educación secundaria” la autora Cynthia Nava González, se plantea como objetivo conocer las estrategias implementadas por los docentes de educación básica para el afrontamiento de la autoagresión, empleando la entrevista semiestructurada y un grupo focal para obtener información en 13 docentes activos de educación secundaria del estado de Durango, del sistema federal. Se concluyó que el docente comprometido con su labor, investiga por su cuenta sobre

las problemáticas que enfrenta, se documenta para poder afrontarla y enseñar a sus alumnos a enfrentarla.

A su vez el autor Carlos Maldonado Herrera, describe en el capítulo cuarto, “La resiliencia en épocas de pandemia”, cuyo objetivo fue conocer pensamientos, acciones y sentimientos de los padres de familia, así como de los docentes, derivados de la nueva forma de trabajo y las condiciones de cada uno de ellos, debido a la contingencia sanitaria que se vive mundialmente generada por el COVID-19. A través de dos estudios de caso uno de un maestro y otro de un padre de familia. El análisis de los datos se reduce a la creación de tres categorías, denominadas Disposición al trabajo, donde destaca las actitudes negativas; las actitudes del alumno; y las actitudes positivas, la segunda categoría denominada Construcción del conocimiento, compuesta por acciones, aprendizaje, dificultades, disposición del alumno y enseñanza, y la tercer categoría de nombre Resiliencia compuesta por pilares de resiliencia, emociones del docente y emociones del alumno.

En cuanto al capítulo quinto, la autora Claudia Josefina Rivas Ramírez, describe “La afectación que produce la discriminación y violencia en las niñas indígenas del mezquital Durango”, a efecto de tener certeza sobre lo que perciben las niñas de la zona indígena del Mezquital, Dgo, respecto a la discriminación y violencia que cotidianamente padecen en su comunidad, empleando una investigación cualitativa, utilizando el método etnográfico. Se entrevistó a 8 docentes pertenecientes a las zonas escolares 01, 02 y 05 del Mezquital, Dgo, del subsistema federalizado. Se concluyó que las niñas indígenas de la comunidad el Mezquital, Dgo, reciben trato antidemocrático, inequitativo, dicotómico, por la opresión étnica y de género debilitando su identidad su

pertenecía, lo que con lleva a ser tratadas con marcada diferencia, discriminación y violencia.

Si bien es cierto que con la pandemia los desafíos de los docentes mexicanos se multiplicaron, también es un hecho que aumentaron las oportunidades al cambio, las circunstancias de replantear nuestro sistema educativo, redefinir las filosofías educativas que lo orientan, promover un nuevo humanismo, impulsar la equidad educativa, atender los vacíos en la formación pedagógica de los maestros y maestras, el presente libro es un ejemplo de todo ello, representa un esfuerzo colectivo de profesores, investigadores y estudiantes que coinciden en examinar los diversos factores y contextos entorno al docente de educación básica.

IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LAS EDUCADORAS PARA LA ATENCION A LOS NIÑOS EN LA PRIMER INFANCIA

Julieta Teresita Silva Salazar

julietasilvasalazar19@gmail.com

Secretaría de Educación del Estado de Durango

Resumen

El presente documento forma parte de la investigación denominada la importancia de la inteligencia emocional de las educadoras para la atención a los niños en la primera infancia, donde el objetivo fue definir las acciones que se pueden realizar para lograr un manejo adecuado de las emociones de las educadoras de Educación inicial, para así lograr vínculos afectivos sanos con los niños que atienden. Se realizó a través de un estudio de corte cualitativo donde se analizaron el sentir de las educadoras por medio de un grupo focal y entrevistas, las cuales se aplicaron de manera virtual, en el caso del grupo focal la participación fue de 7 educadoras y en la entrevista a 4 educadoras de Centro de Atención Infantil (CAI) del Estado de Durango. El análisis de datos se realizó mediante la herramienta de análisis de información cualitativa Atlas: Ti, versión 7.5. Los hallazgos muestran que hay tres categorías que destacan las educadoras de CAI, en el manejo de las emociones 1) Vínculo sano, que se conforma por empatía, salud emocional y vínculo sano; 2) Aprendizaje, donde mencionan la autorregulación, ambiente sano en el aula y la resolución de problemas; 3) Estrés, conformado por desconocimiento del tema y estrés.

Palabras clave: emociones, vínculo sano, aprendizaje, empatía

Introducción

Es importante destacar que el tema de las emociones ha sido abordado desde diversos ámbitos, ya que es un gran reto el lograr trabajarlas de manera eficiente y eficaz. El ámbito educativo no ha sido la excepción y los aportes que se han realizado en esta temática han permitido valorar y comprender más la gran importancia que tiene el trabajo en la escuela en coordinación con los padres de familia, en la formación de la personalidad de los pequeños y por ende la formación y trabajo con las emociones de manera adecuada.

Es necesario indagar el sentir de las educadoras, más allá del cumplimiento de las normas institucionales, saber que piensan y cómo es que a través de su trabajo diario y sus propias experiencias han puesto en práctica estrategias, actividades o técnicas para el manejo adecuado de sus emociones y así lograr la creación de vínculos sanos con los niños que atienden.

De manera particular en el nivel de Educación Inicial se han realizado una serie de transformaciones en la atención y cuidado de los niños, en la actualidad el programa vigente con el que se trabaja considera de manera primordial generar ambientes enriquecidos que permita a los agentes educativos crear ambientes en los cuales tanto los bebés como los padres de familia participen en una intervención educativa pertinente y de calidad, en donde la atención, cuidados y relaciones afectivas que se establezcan con los niños pequeños contribuyan a su óptimo desarrollo, donde los CAI sean un espacio de interacción y desarrollo e ir más allá de solo realizar acciones de guardería, cuidado y atención.

Como antecedentes de investigación se ha encontrado que las emociones han sido estudiadas desde diversas representaciones, Berrocal y Extramera (2005),

realizaron un artículo sobre una descripción de los modelos actuales de Inteligencia Emocional (IE), se ha retomado la postura de Bandura y Pajares quienes dicen que, los profesores que tienen un sentimiento débil de autoeficacia tienden a mantener un enfoque autoritario (como se cita en Berrocal y Extramera, 2005). Por su parte Oros y Fontana (2015) indagó sobre Niños socialmente hábiles: ¿Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas?

Es interesante destacar que si bien se han realizado un sinnúmero de investigaciones que hablan sobre las emociones, el tema en cuestión continúa siendo importante y trascendente ya que no se advierte la suficiente investigación de cómo es que las educadoras manejan sus emociones.

Analizando las políticas nacionales es clara la importancia que el Estado le da al manejo de las emociones dentro de su estructura educativa; siendo así importante reconocer que dentro de los planes y programas de educación dicho tema está claramente contemplado. La Ley General de Educación (2019) ha considerado de manera exclusiva dedicar un capítulo a la Nueva Escuela Mexicana en el que se habla sobre sus funciones, de manera específica cita en el Capítulo III, artículo 16 inciso IX: “Será integral porque educará para la vida y estará enfocada a las capacidades y desarrollo de las habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas de las personas que les permitan alcanzar su bienestar y contribuir al desarrollo social” (Ley General de Educación, 2019, s/p).

Por otra parte, el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en el apartado II, inciso h que: “Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas,

socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar.” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

Los planes y programas que contienen el trabajo con la inteligencia emocional, son una pieza angular en ámbito escolar, ya que son el precedente para la formación de la identidad personal, así como son los gestores de los estados de ánimo y reacciones ante situaciones de la vida diaria, que darán la pauta para nuevos aprendizajes, siendo las emociones las responsables de influir en la autorregulación que dictará las estrategias para el aprendizaje.

Es entonces cuando resulta relevante indagar el sentir y pensar de las educadoras que atienden los grupos de educación inicial en el Estado de Durango, donde el objetivo es: Definir las acciones que se pueden realizar para lograr un manejo adecuado de las emociones de las educadoras de Educación inicial, para así lograr vínculos afectivos sanos con los niños que atienden.

Método

Para recabar información sobre el sentir de las educadoras de CAI se realizó una investigación de tipo cualitativa, utilizando como técnicas un grupo focal y una entrevista abierta de 9 preguntas.

Los participantes de la investigación fueron educadoras que trabajan en Centros de Atención Infantil (CAI) del estado de Durango que atienden grupos de Educación Inicial; en el grupo focal participaron un total de 7 educadoras, 4 que dieron respuesta al cuestionario, el cual se envió por medio de docs.Google.

Para el grupo focal se utilizó un cuestionario compuesto por 9 preguntas, y para la entrevista se elaboró un cuestionario con 9 preguntas abiertas.

Los datos obtenidos se procesaron y se hicieron codificaciones y categorizaciones con apoyo del Atlas.ti versión 7.5, herramienta para el análisis de información cualitativa, posteriormente la información obtenida se organizó para obtener así las conclusiones y hallazgos de la investigación.

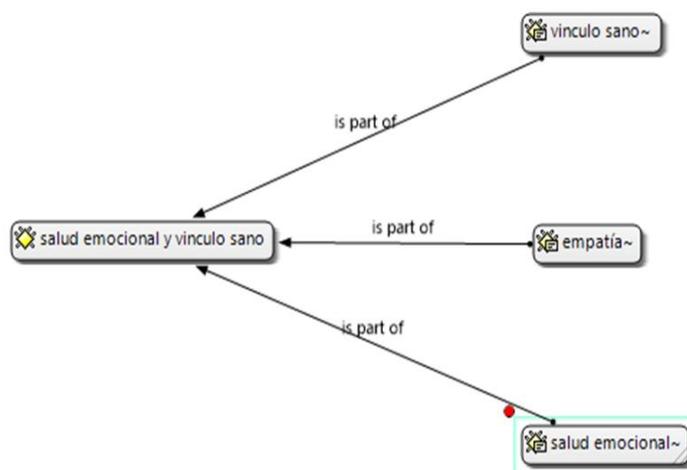
Resultados

Los resultados obtenidos muestran 9 familias, las cuales se organizaron en 3 categorías referentes al manejo de las emociones de las educadoras de Educación Inicial, dichas categorías se muestran a continuación:

En la Figura 1 se muestra la CATEGORÍA FINAL 1. Salud emocional y Vínculo sano, conformado por las siguientes familias; 1) Empatía donde sus códigos principales son: afecto, amor, comunicación y respeto. 2) Salud emocional que destaca los códigos: autoevaluación, resiliencia y vocabulario de emociones; y por último 3) Vínculo sano, sus códigos son: desarrollo personal, estabilidad emocional, permiten generar buen estado de ánimo.

Figura 1

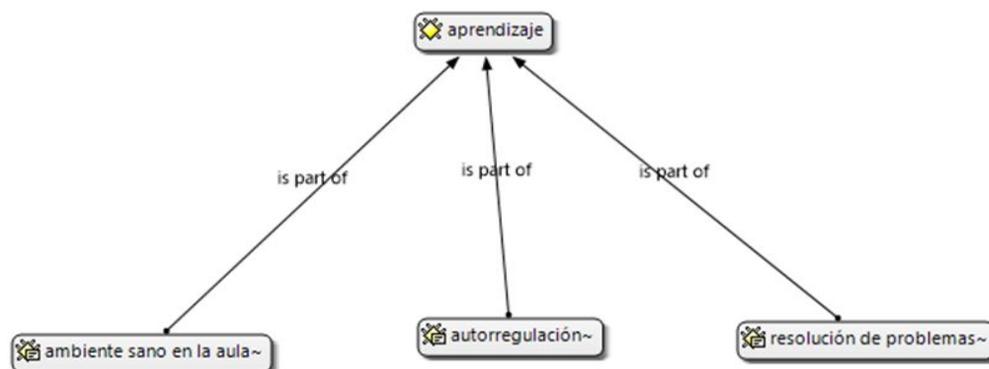
Familias que pertenecen a la categoría salud emocional y vinculo sano.



En la Figura 2, se muestra la CATEGORÍA FINAL 2. Aprendizaje, esta categoría está conformado por tres familias: 1) Ambiente sano en el aula, donde sus códigos principales son: buen estado de ánimo, empatía con padres, sana convivencia y trabajo colaborativo; 2) Autorregulación, conformado por los siguientes códigos: confianza, identificar emociones, relaciones interpersonales y seguridad. 3) Resolución de problemas, los códigos representativos son: buena actitud, todas son necesarias y resolución de problemas.

Figura 2

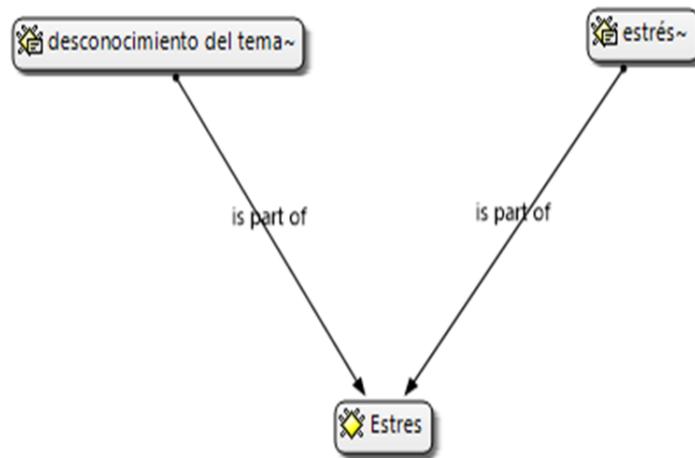
Familias que pertenecen a la categoría aprendizaje.



En la Figura 3 se puede observar la CATEGORÍA FINAL 3. Estrés; esta categoría está conformada por dos familias: 1) Estrés, donde se identifican los códigos; caos, documentación, estrés y no crear vínculos. 2) desconocimiento del tema y sus códigos son: apatía, desconocimiento del tema falta de capacitación y falta de empatía.

Figura 3

Familias que pertenecen a la categoría estrés.



Discusión de resultados

A continuación, se presentan los resultados de las tres categorías que dieron como resultado en la presente investigación, en otras palabras, las acciones que realizan las educadoras para lograr un manejo adecuado de las emociones, para así lograr vínculos afectivos sanos con los niños que atienden.

En lo que respecta a la categoría de vínculo sano, las educadoras consideran que es de gran importancia el ser empáticos tanto con los alumnos, como con los compañeros de trabajo para así lograr un vínculo sano, de igual manera consideran que el mantener una salud emocional sana es un elemento clave.

En este sentido lo expresan de la siguiente manera:

“Bueno es muy importante que los niños tengan apego, y que sean apegos seguros, precisamente para que ellos tengan la seguridad de expresarse, de sentirse que cuentan con una persona que los está atendiendo no solamente en lo que es la

alimentación o en la comida sino también en la parte afectiva que es muy importante” (M6).

“Cuando nosotros estamos tranquilos los niños también se sienten tranquilos y depende mucho para que ellos puedan acercarse con nosotros o sentir cierto apego” (M8).

En lo referente a la creación de vínculo sano de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) en el Programa de Educación Inicial, Aprendizajes Clave para la Educación Integral, plantea que: “el apego supone cierta incondicionalidad de la madre, el padre o cualquier figura de referencia, es decir que el niño necesita contar en esas presencias, sin riesgos de pérdida, con sensibilidad a sus demandas, para mantenerse emocionalmente estable.” (p. 40)

Además se considera una tarea de suma responsabilidad para la educación inicial el construir vínculos de apego seguros con los niños, proporcionar tiempo y espacio compartido con las familias para los procesos paulatinos de integración, y: “llenar esos tiempos en los que los niños no están con sus padres con afecto genuino, disponibilidad psíquica y corporal, juego, palabras, ternura, escucha, creatividad y alegría”. (SEP, 2017 p. 42)

Con respecto a la empatía dando voz a las educadoras exponen *“Yo creo es importante manejar todas las emociones pero el estrés y la empatía en particular, ya que por cuestiones personales en ocasiones sea por trabajo o por cuestiones familiares nos estresamos y no sabemos cómo canalizarlo y después sale a flote con una mala contestación o un mal trato hacia los niños como ignorar lo que necesitan, la empatía por que como agentes educativos en ocasiones no nos damos el tiempo de entender cómo se siente el niño y atenderlo adecuadamente, nos volvemos apáticas hacia lo que sienten los niños” (M4).*

“Que al poder nosotros manejar las emociones en sala de los niños y el equipo de trabajo que tengas, fluye todo mejor, o sea de esos días gloriosos y exitosos que dices, ay hoy me fue bien, me salió la actividad bien padre, de esas veces que dices, quisiera que todos los días fueran así, que como te digo no está en nuestra manos que los días salgan así, verdad, de esas veces que dices hoy me sentí bien, yo siento que es cuando vas preparada y puedes transmitir, pero es porque pudiste regular, porque pudiste contener, porque ya ibas preparada para eso, para ese día, porque fuiste empática, yo digo que una de las ventajas de lograr este éxito en clase es la autorregulación de las emociones también, nos ayuda mucho” (M10).

Las SEP en su Programa de Educación Inicial (2017) expone:

Una habilidad importante del agente educativo que trabaja en Educación Inicial es la capacidad para identificarse con el bebé, lo cual significa entrar en su mente por medio de la empatía, y así ser capaz de adaptarse a los sentimientos que el adulto imagina que el bebé está teniendo; esa es la forma de dialogar con él, de leer sus necesidades. Esta tarea es parte de la especificidad de la Educación Inicial, y el agente educativo debe entrenarse en ejercer esa capacidad en un grupo de varios niños, cada uno con su forma específica de ser, de expresarse y de demandar. (p. 65)

Por último, en lo concerniente salud emocional las educadoras exponen:

“Ya cada docente tenemos nuestra historia personal, nuestro propio caminar, entonces va a haber gente que muy resiliente, que se ha levantado pero que con ayuda profesional, y que otra gente que a gritos y a sombrerazos sin ayuda profesional y que las emociones andan patas para arriba, entonces es como que muy individualizado el desarrollo emocional de cada persona, pero como por ejemplo, aquí nosotras, como

educadoras de CAI por el tipo de alumnos que tenemos si debemos de tener muy en cuenta el atenderlos emocionalmente.” (M 11).

“...estar bien emocionalmente un docente, de ahí parte todo, o sea vas a ir contenta a tu trabajo, lo vas a desarrollar con cariño, vas a ver a tus niños con cariño, o sea vas a ser empática, con padres de familia, con compañeros, con niños, entonces se va a realizar un bonito trabajo y si no hacemos eso, si no tenemos el cuidado de nosotros, nuestras emociones de nuestro sentir, entonces no se va a dar nada de eso” (M 8).

Extremera y Fernández (2005) aseguran que:

La inteligencia emocional consiste en la habilidad para percibir, valorar, y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual, es decir, toda habilidad del ser humano para comprender emociones, regular emociones generando un crecimiento intelectual (p. 68).

En este sentido las principales acciones que las educadoras consideran necesarias realizar para fomentar un vínculo sano con los alumnos que atienden son, la empatía, la salud emocional y la creación de apegos seguros.

En segunda categoría denominada aprendizaje, en la cual las educadoras hacen referencia a las habilidades necesarias o que se deben poner en práctica para favorecerlo. Las docentes mencionan la importancia de generar un ambiente áulico sano:

“...Si emocionalmente vamos mal todo el día va a estar mal, o sea, los niños nos van a reaccionar negativamente, no van a participar, van a estar, este hasta de mal humor,

van a pelear, van a morder, o sea siempre las desventajas de no poder controlar nuestras emociones va a estar presente y volvemos a las anteriores preguntas, o sea el poder regular las emociones nos va a favorecer siempre y las desventajas va a ser que en ese momento o en ese día tengas a veces las malas relaciones (M10).

“No se generarían apegos, con el adulto y el niño, y también habría niños más irritables, más inseguros y sin ganas de ir a la escuela, sin ánimo de entrar a tú salón (M8).

El Programa de Educación Inicial de la SEP (2017) sostiene que:

Gracias al acompañamiento de adultos afectuosos en la interacción, a las situaciones de aprendizaje y juego, en ambientes enriquecidos, el niño desarrolla poco a poco estas habilidades, que se montan en un andamiaje de conexiones entre centros cerebrales que conectan la capacidad para mantener la atención, para el lenguaje, el razonamiento, la memoria, el enfoque, el control motor, la inhibición de impulsos, la regulación emocional y la planeación y ejecución de tareas, funciones más complejas que aparecen como respuesta del cerebro a la experiencia (p. 48).

Dentro de esta categoría hacen mención de la importancia de la autorregulación

“...pensamos que al contener estamos regulándonos, es decir, ay, hoy me voy a contener para que no pase nada en mi sala para que todo fluya bien, y en realidad no, o el hecho de decir, no es que lo voy a controlar, no, no siempre tenemos control de las situaciones de las emociones, si no el aprender a conocerlas, a regularlas, este, creo que si es muy importante como que vayamos apropiándonos de estas diferencias de los conceptos para poder llevarlas a cabo” (M7).

“... es bien importante que las tres partes aprendamos como a autorregularnos para poder brindarles a los niños un ambiente adecuado, porque si es importante el vínculo

claro, pero también si ellos ven que no hay un ambiente propicio o sea un ambiente agradable donde se pueda sentir cómodo, porque puede ser que por más que yo trate de demostrarle al niño empatía y seguridad y alegría puede ser que haya diversos factores que no le permitan como establecer un vínculo” (M7).

Ahora bien, en este sentido el Programa de Educación Inicial explica:

Cuando el bebé y el niño de 0 a 3 años de edad viven experiencias sanas de afecto y desarrollo, se está protegiendo su cerebro y se construyen los fundamentos de la resiliencia. Se puede encontrar que los niños y adultos que superan mejor la adversidad tienen en común el haber vivido con al menos un adulto responsivo y estable que los ayudó a edificar habilidades para reponerse. (SEP, 2017 p. 45)

Así mismo en la categoría dos, las educadoras comentan sobre la resolución de problemas como un beneficio del manejo adecuado de las emociones

“Resolución de problemas de manera adecuada, el que el pequeño disfrute de las actividades y de las personas con quien convive. El que aprenda a reconocerlas, darles nombre y regularlas favorece el ambiente en general” (M2).

“Cuando el ambiente es favorable, cuando podemos regular esas emociones y que podemos observar a los niños felices como decía ella, con aceptación a las actividades, se observa un aprendizaje más significativo en los niños” (M7).

El Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que la educación: “Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar” (apartado II, inciso h).

En relación a esta categoría las educadoras expresan que el aprendizaje de los alumnos se ve favorecido al propiciar un ambiente sano, en donde se logre su autorregulación para así lograr resolver situaciones de manera efectiva.

La última de las categorías nombrada estrés, hace referencia a las situaciones, que, a decir de las educadoras, ocasionan el que no se logre la creación de vínculo sano con los alumnos ya que desconocen estrategias para enfrentar dicha situación.

“En ocasiones es el estrés generado por no saber qué es lo necesitan los niños que llegan irritables, la entrega de documentación que se requiere, mi estado de ánimo” (M 4).

“Yo pienso que otro de los obstáculos es este cuando uno de los chicos se te enferma o te lo dejan enfermo también y no te avisan, este eso también te genera estrés en la sala y es algo que, aunque a veces uno no lo quiera compartir con las compañeras de sala por lo mismo solito se nos nota esa preocupación y ese estrés que estamos en el momento porque a veces hasta nos sentimos culpables, a la mejor no hicimos el filtro, a la mejor no preguntamos lo necesario, no se o sea sentimos a veces que es nuestra culpa que las mamás no nos digan que los chicos vienen enfermos, o sentimos que se enfermó en ese momento y a veces ya no hay tiempo de controlar las emociones, hasta que pueda llegar la mamá y te dice: no maestra es que ya venía malito, eso es algo que a mí me estresa mucho, que se nos pueda culpar por algo que a la mejor ni nosotros, este, que no está en nuestras manos controlar” (M 10).

Con relación a ello, Barraza (2010) señala que: “la gestión del estrés involucra diversas habilidades agrupadas en tres rubros: reconocimiento de los síntomas del estrés, identificación de los estresores y apoyo para un adecuado uso de las estrategias de afrontamiento.” (p. 43)

Por otra parte, las docentes ven como problemática el desconocimiento del tema de las emociones:

“El hecho de que en realidad no tenemos tanto tiempo, bueno en mi caso en lo particular, no es como que tuviera tanto conocimiento de la autorregulación de las emociones, es algo que tiene poco que se está trabajando y es algo en lo que nosotras también estamos construyendo” (M 7).

“Considero que hace falta que nos capaciten, den estrategias de como canalizar las emociones que nos afectan” (M 4).

En cuanto a la capacitación y formación de docentes el programa de Educación Inicial expone que

1. Los agentes educativos del CAI reciben capacitación constante sobre el Programa de Educación Inicial.
2. Los agentes educativos del CAI cuentan con una estrategia para la observación y el registro de avances en el desarrollo de los bebés y los niños.
3. El CAI ofrece espacios de reflexión y análisis sobre la práctica a los agentes educativos. (SEP, 2017 p. 196)

La categoría final expone las situaciones negativas que se advierten al no trabajar las emociones de manera adecuada, las educadoras expresan sentir estrés al tener una carga administrativa pesada, situaciones que salen de control dentro de la sala la cual genera caos y por lo cual es complicado la generación de vínculos sanos con los alumnos, de igual manera reconocen que es necesario permanecer en constante preparación para conocer más del tema.

Conclusiones

Es importante destacar que las educadoras de educación Inicial reconocen la importancia de manejar adecuadamente sus emociones para lograr crear vínculos sanos con los niños que atienden.

Se destacan la necesidad de manejar todas las emociones, las cuales consideran indispensables para favorecer el desarrollo personal y la estabilidad emocional, en este sentido las principales acciones que las educadoras consideran necesarias realizar para fomentar un vínculo sano con los alumnos que atienden son, la empatía, la salud emocional y la creación de apegos seguros.

Por otra parte, las docentes, consideran que el manejo adecuado de sus emociones contribuye al aprendizaje de sus alumnos, ya que al autorregularse les brindan la confianza necesaria a los niños para aprender dentro de un ambiente sano, permitiendo así la capacidad de resolver problemas con buena actitud.

Por último, a decir de las educadoras, la última de las categorías, denominada estrés, hace referencia a las situaciones que como docentes se enfrentan día a día, situaciones que se detonan al no manejar adecuadamente sus emociones o al desconocimiento o falta de capacitación en el tema, lo cual trae como consecuencia la falta de empatía y apatía por parte de ellas y el equipo.

Referencias

Aguaded Gómez, M. C., y Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Tendencias pedagógicas*. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6164814>

Berrocal, P. y Extramera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3).

Barraza, A. (2010) La gestión del estrés académico por parte del orientador educativo.: El papel de las estrategias de afrontamiento. *Visión educativa IUNAES*, 5(11), 36-44.

Diario Oficial de la Federación. DECRETO (2019) por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.

Extremera Pachecon, N., y Fernández Berrocal, P. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3),63-93. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>

Gradolí, A. (2015). *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Ediciones UNESCO.

Jaramillo Zambrano, A. (2018). Las emociones en la educación inicial ecuatoriana. *Veritas & Research*, 1(1), 003-012.

Ley General de Educación. Texto Vigente. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019

Oros, L. B., y Fontana Nalesso, A. C. (2015). Niños socialmente hábiles:¿ Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas?. *Interdisciplinaria*, 32(1), 109-125.

SEP (2017) *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación inicial: Un buen comienzo Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años*. Ciudad de México.

<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/inicial/1>

Educacion-Inicial_Digital.pdf

ESTRÉS DE LOS APOYOS TÉCNICO PEDAGÓGICOS DEL

SECTOR EDUCATIVO 02

Sergio Manuel Alvarado Rentería

sergiomanuelalvarado@gmail.com

Secretaría de Educación del Estado de Durango

Resumen

El presente texto, forma parte de la línea de investigación de Desarrollo Humano, cuyo objetivo fue identificar los estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento de los Apoyos Técnico Pedagógicos del sector educativo 02. Desde un estudio de entrevista narrativa y grupo focal, se analizaron las aportaciones de 8 Apoyos Técnico Pedagógicos del sector educativo 02, del subsistema estatal, ubicado en la ciudad de Victoria de Durango.

El análisis de los datos se realizó con el programa de análisis de información cualitativa Atlas Ti. Versión 8.4.4. Los hallazgos de la investigación muestran que son tres dimensiones relacionadas con el estrés en los Apoyos Técnico Pedagógicos: 1) Estrategias de Afrontamiento del Estrés, donde aparecen la atención a la situación estresante y la ayuda entre pares; 2) Los Factores Psicosociales de Estrés, son ausencia de seguimiento a la función del ATP, características y personalidad del supervisor, carga laboral, decepción de los pares, decepción profesional, decepción de la autoridad educativa, desconocimiento del Apoyos Técnico Pedagógicos novel, nula autonomía de la figura del Apoyos Técnico Pedagógicos, rechazo de la función, resistencia a la función del Apoyos Técnico Pedagógicos y situación familiar y 3) Los

Síntomas del Estrés, son síntomas emocionales, síntomas físicos, síntomas psicológicos, tipos de cansancio, tipos de dolores.

Palabras clave: estrés, apoyo técnico pedagógico, estrategias de afrontamiento del estrés, factores psicosociales de estrés, síntomas del estrés.

Introducción

Durante la expansión del Sistema Educativo Mexicano en el nivel de Primaria, las funciones que realizaba el supervisor escolar de asesoramiento y acompañamiento a maestros y directores, se inició la inclusión de docentes de grupo como Apoyos Técnico Pedagógicos (ATP) mediante una comisión, dejaban las aulas para realizar una función diferente en el proceso de enseñanza. Durante su desarrollo histórico-institucional de dicha figura educativa sea visto obstaculizada; en principio por sus condiciones institucionales no resueltas para los ATP, como el nombramiento, indefinición de sus funciones, formación específica, por mencionar algunos de los problemas.

Algunos de los ATP cuentan con una clave presupuestal, quienes lograron el ascenso con la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), pero también existen otros ATP, que, habiendo ascendido con esta Ley, en el Gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, no se les reconoció su logro en lo económico, pues la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM), donde se estableció la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), establece nuevos lineamientos para acceder a la función de ATP. Aunado a ello, la situación de la Pandemia por el SARS 2 COVID 19, las funciones de esta figura educativa han tenido un cambio muy sustancial.

Luego del cambio educativo de 1992, la aplicación de la reforma educativa curricular en educación primaria generó nuevas necesidades y múltiples acciones; para

lo cual era necesaria la función del ATP y sería parte importante para el desarrollo, operabilidad y concreción de los nuevos planes y programas de estudio y las acciones que la autoridad educativa estableciera: “La función de apoyo de apoyo técnico pedagógico emerge en esta época, como una de las más importantes en la gestión del sistema educativo mexicano y de los nuevos sistemas educativos de los estados” (Arnaut, 2006, p. 27).

Como antecedentes indagatorios en relación de la figura de los ATP, hasta el momento se ha encontrado que ha sido poco estudiado, y se ha abordado desde la Legitimidad del Asesor Técnico Pedagógico (Tenti, 2004, Tallone, 2011 y Torres, 1995), se han registrado estudios sobre las funciones y sus procesos de formación para su profesionalización (León, 2011 y Reyes y López 2009). No se tiene registro hasta el momento de la indagación alguna que se relacione con síntomas de estrés del ATP en su función.

Con base a lo anterior se define al estrés como “Un conjunto de relaciones entre la persona y la situación, cuando la situación supera la capacidad del individuo y pone en riesgo su bienestar personal” (Lazarus y Folkman, 1984, p. 17).

La Organización Mundial de la Salud (OMS), define al estrés laboral como: “La reacción que pueden tener el individuo ante exigencias y presiones laborales que no se ajustan a sus conocimientos y capacidades y que ponen a prueba su capacidad para afrontar la situación” (2004, p.3).

Stavroula y Griffiths (2004), mencionan que:

El estrés o agotamiento laboral son términos usados continuamente en la actualidad en la mayoría de trabajos o empresas. Debido a la exigencia o presión laboral que se puede generar por diferentes circunstancias como: falta de control,

falta de conocimiento, incapacidad para realizar alguna tarea, falta de apoyo u orientación, acoso laboral, entre otras. Los docentes o profesores, están expuestos a una singularidad de situaciones, que posibilitan efectos negativos en la salud y en el ambiente laboral (p. 7).

Para la Organización Internacional del Trabajo (2016) el estrés relacionado con el trabajo está determinado por la organización del trabajo, el diseño del trabajo y las relaciones laborales, y tiene lugar cuando las exigencias del trabajo no se corresponden o exceden de las capacidades, recursos o necesidades del trabajador, o cuando el conocimiento y las habilidades de un trabajador o de un grupo para enfrentar dichas exigencias no coinciden con las expectativas de la cultura organizativa de la institución.

Dentro de la LGSCMM (Diario Oficial de la Federación, (30/09/2019), en el artículo 14, fracción XXIV, otorga a la Secretaría de Educación Pública la atribución para expedir los Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas. De la misma manera, los artículos 66, 73, 76, 78, 81, 83, 86, 87 y 89, de la ley antes mencionada, señalan que el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE), a través de la asesoría técnica pedagógica, la tutoría y la asesoría técnica en educación básica, se efectuará en los términos establecidos en los presentes lineamientos.

Con base a lo anterior el USICAMM (2020), en dichos lineamientos del SAAE, en el Título Primero “Disposiciones Generales” específicamente en el capítulo I, en el Artículo Cuarto, fracción XI Personal con funciones de asesoría técnica pedagógica o ATP, lo definen como al docente especializado en pedagogía que, en la educación básica, su labor fundamental es proporcionar apoyo técnico, asesoría y

acompañamiento, así como herramientas metodológicas a otros docentes para la mejora continua de la educación.

De la misma manera el USICAMM (2020) en el Título Segundo “Del SAAE y su Organización”, en el Capítulo I, en el artículo octavo, en la fracción II, establece que el ATP, dirige las acciones de la asesoría, acompañamiento y tutoría a las escuelas de la zona, al logro de los objetivos y metas que estas establecen en su programa escolar de la mejora continua.

Para el presente estudio sobre el estrés de los apoyos técnico pedagógicos en el diseño e implementación de programas de asesoría pedagógica tiene como objetivo: Identificar los Estresores, Síntomas y Estrategias de Afrontamiento de los Apoyos Técnico Pedagógicos del Sector educativo 02.

Método

El presente estudio es de tipo cualitativo, para la recogida de la información de las percepciones y pensamientos de los participantes en referente al estrés de los Apoyos Técnico Pedagógicos del Sector Educativo 02, se utilizaron la Entrevista Narrativa, según Hermanns, como se cita en Flick (2007) apunta que:

En la entrevista narrativa, se pide al informante que presente la historia de un área de interés, en la que participó el entrevistado, en una narración improvisada... La tarea del entrevistador es hacer que el informante cuente la historia del área de interés en cuestión como un relato coherente de todos los acontecimientos relevantes desde su principio hasta su final (p. 111).

En referencia al Grupo Focal, donde los participantes tienen la particularidad de pertenecer a una población específica. Balcazar, González-Arratia, Gurrola y Moysén (2013), lo define como: “una entrevista grupal que se estructura para recolectar

opiniones detalladas y conocimientos acerca de un tema particular, vertidos por los participantes seleccionados” (p. 123).

Los participantes de la presente indagación fueron 8 Apoyos Técnico Pedagógicos del Sector Educativo 02, del subsistema estatal, el cual se ubica en la ciudad de Victoria de Durango.

El instrumento utilizado para las dos técnicas de recogida de datos fue un pequeño guion de entrevista compuesto de forma cronológica, desde los antecedentes que tiene de la función de ATP, hasta las situaciones estresantes que ha vivido en la función de ATP. Se aplicó de forma virtual por la situación del SARS 2 COVID 19 y fueron grabadas las sesiones en audio y video para su posterior transcripción textual.

Las historias expuestas por los 8 Apoyos Técnico Pedagógicos fueron codificadas para analizarlas y posteriormente se formaron las familias que construyeran significados intencionados en redes semánticas para la construcción de categorías. Lo anterior se realizó con el programa de análisis de información cualitativa Atlas Ti. Versión 8.4.4, a continuación se integraron las historias en las conclusiones a partir de los resultados de la indagación.

Resultados

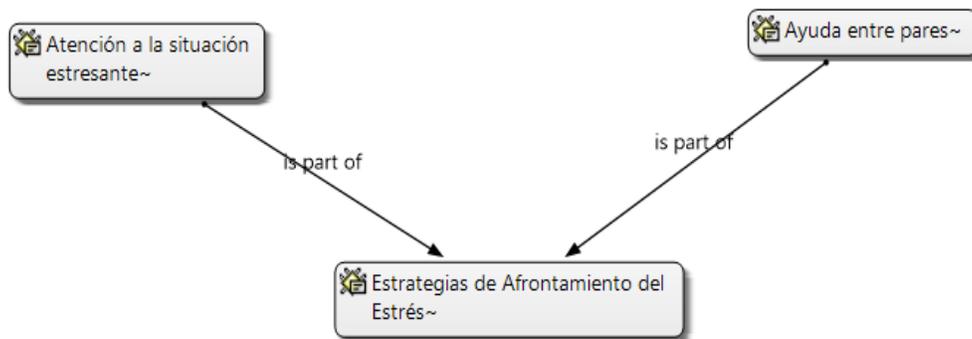
Los resultados obtenidos a partir del análisis de la información nos presentan 3 categorías finales sobre el estrés de los Apoyos Técnico Pedagógicos del Sector Educativo 02. Las cuales se exponen a continuación:

En la Figura 1, podemos ver la CATEGORÍA FINAL 1. Estrategias de Afrontamiento del Estrés, la cuál hace referencia a las formas de afrontar la una situación estresante. Se conforma por dos familias: 1) Atención a la situación estresante, con sus códigos estrategias de afrontamiento, estrategias personales, hacer

ejercicio, hacer oración, hacer yoga y 2) Ayuda entre pares, con sus códigos corresponsabilidad, mayor responsabilidad, palabras de aliento y servicial.

Figura 1

Familias que pertenecen a la categoría Estrategias de Afrontamiento del Estrés

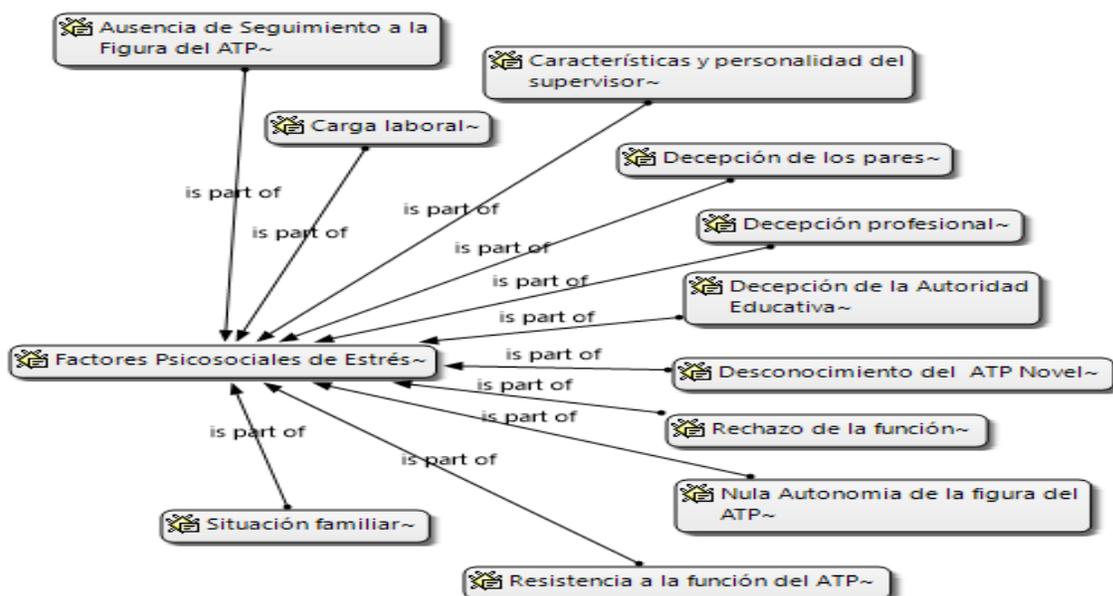


En la Figura 2, se observa la CATEGORÍA FINAL 2. Factores Psicosociales de Estrés. Se refiere a las situaciones que le causan estrés al ATP en su desempeño profesional. Se conforma por 11 familias. 1) Ausencia de seguimiento a la función del ATP, sus códigos principales son: falta de acompañamiento, falta de asesoría especializada y falta de seguimiento; 2) Características y personalidad del supervisor, con sus códigos carácter difícil, falta de empatía, falta de inclusión pedagógica del supervisor, hostigamiento, presión laboral; 3) Carga laboral, con sus códigos, exceso de funciones, exceso de trabajo; 4) Decepción de los pares, sus códigos principales cubrir horario, falta de apoyo de compañero, falta de iniciativa laboral, imagen negativa de la función, indisposición al trabajo, mal prestigio profesional; 5) Decepción profesional, con sus códigos comodines, desagradable presentación, entorno desfavorecedor, experiencia desagradable; 6) Decepción de la autoridad educativa, sus códigos

principales son: desilusión formativa, desilusión de la autoridad, desorganización de la autoridad, falta de especificaciones de la función, pérdida de tiempo, poco respaldo de la autoridad; 7) Desconocimiento del ATP novel, sus principales códigos desconocimiento de conceptos, desconocimiento de la función, desconocimiento del entorno, desinformación, desorientación, no poder hablar; 8) Nula autonomía de la figura del ATP, con sus códigos, falta de autonomía, autoridad, objetivos personales y falta de toma de decisiones; 9) Rechazo de la función, con sus códigos rechazo de compañeros, rechazo de directores, rechazo de docentes, resistencia a la visita del ATP, resistencia de aceptación; 10) Resistencia a la función del ATP, con los códigos celo profesional, no aceptación a la función, problemas con docentes y 11) Situación familiar; sus principales códigos, ajustar horarios, confinamiento en casa, descuido familiar, espacios personales, funciones domésticas, problemas familiares y tiempo a la familia.

Figura 2

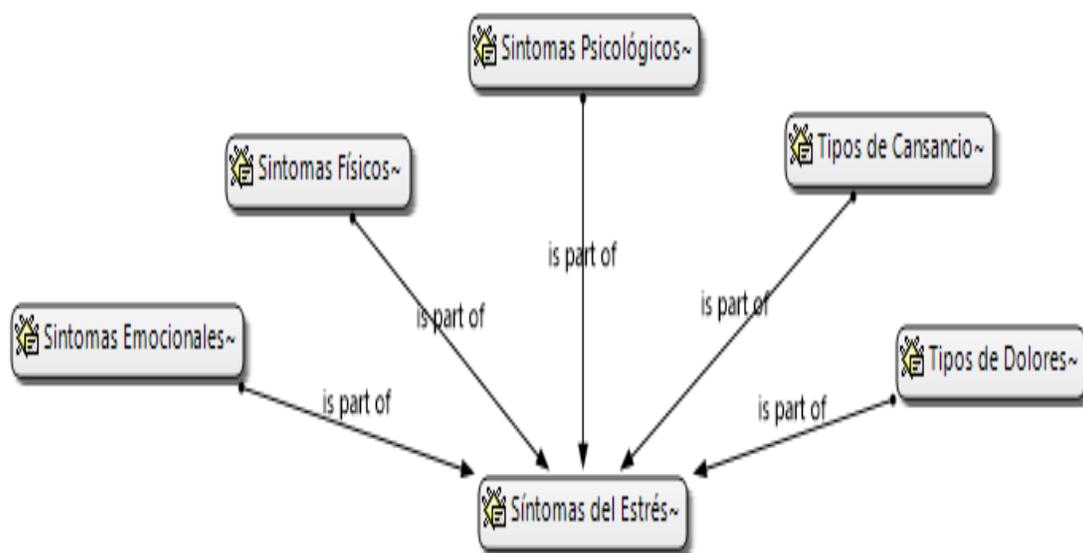
Familias que corresponden a la categoría Factores Psicosociales de Estrés



En la Figura 3. Se esquematiza la CATEGORÍA FINAL 3. Síntomas del estrés. Se refiere a las manifestaciones del estrés. Es integrada por 5 familias: 1) Síntomas emocionales, con sus códigos principales, compensar emociones, frustración, inestabilidad emocional, llanto, momentos de risa, persona aprensiva, sentimiento de coraje, sentimiento de tristeza; 2) Síntomas físicos, con sus códigos, adelgazar, ardor de ojo, caída de pelo, conciliación del sueño, hipertensión, mareos, movimiento de ojo, ojo rojo, problemas de oído; 3) Síntomas psicológicos; sus principales categorías, ansiedad, comer por ansiedad, desajuste en horario para dormir, ganas de correr, incertidumbre, miedo, problemas de alimentación, síntomas psicológicos; 4) Tipos de cansancio; con sus códigos cansancio físico, cansancio laboral, cansancio mental, desgaste y 5) Tipos de dolores, con sus principales códigos dolor de cabeza, dolor de espalda, dolor de estómago y dolor en las piernas.

Figura 3.

Familias que pertenecen a la categoría Síntomas del Estrés.



Discusión de los resultados

A continuación, se expone el análisis de las tres categorías, resultantes del estrés de los Apoyos Técnico Pedagógicos del Sector Educativo 02.

En referencia a la categoría de Estrategias de Afrontamiento del Estrés, los ATP mencionan que la atención a la situación estresante y la ayuda entre pares, son acciones que les han ayudado a enfrentar el estrés.

Hablan sobre la forma atender las situaciones estresantes y como se ayudan entre ellos en los siguientes diálogos:

“Pues sí con problemas de alimentación porque el ocio o en la preocupación o el ansia o no sé qué, como que desencadena esas situaciones molestas de querer, como pues, como compensar las emociones y pues en mi casa yo lo hago con la comida verdad que un panecito, una galletita o así cosas que éste, que no me hacen bien pero pues que en el momento me tranquiliza, no me calma, no me distrae de lo que estoy viviendo de lo que estoy sintiendo pues si está” (ATP1).

“Yo empecé a hacer ejercicio para controlar dije, no; voy a tratar de calmar mi estrés con ejercicio y eso me ayudó mucho físicamente y emocionalmente, cómo que me ayudaba a relajarme y a pensar mejor las cosas” (ATP5).

“Pues ahora que me siento estresada me salgo en la bicicleta, este ya después busque otro tipo de ejercicio y lo complemento y me ha ayudado mucho; me he sentido muy bien y a pesar de todas las emociones tan negativas por las que mi vida ha pasado tanto negativas como positivas... no sé, estar cerca de mi padre Dios; este me gusta mucho rezar en la tarde, en la noche pues nosotros rezamos el Rosario. Y eso es una forma de calmarnos, desestresarnos; de salir completamente de lo que estamos viviendo y eso me ayudaba muchísimo... igual con el ejercicio a mí me resultó mucho

hacer yoga (Esme) por ahí busque una aplicación y empecé en las mañanas hacer yoga, haciendo ejercicios de respiración me sirve mucho” (ATP8).

“A mí me ayudó mucho que Lulú nos dijera, aves tranquila, relájate. Mira vamos a hacerlo, total si no está decimos que no está” (ATP7).

Las Estrategias de Afrontamiento son definidas por Lazarus y Folkman (1986): “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p. 164).

En conclusión las estrategias de afrontamiento y la ayuda entre pares, son recursos con las que el individuo maneja las demandas que le presenta el ambiente, poniéndole el toque personal para afrontar el estrés.

En relación a la segunda categoría que lleva por nombre Factores Psicosociales de Estrés, la cual tiene que ver con el medio ambiente que se vive en el trabajo y sus interacciones del individuo, se exponen las siguientes expresiones de algunos participantes.

“toda esa situación que comienza con dudas porque uno llega ahí y no sabe ni qué pues, ni quién le puede ayudar a uno, de quién le puede apoyar y que dos años van a estar así como que aprueba y uno siente como que pues tiene que dar su mejor esfuerzo hacer lo mejor posible ayudar en todo lo posible” (ATP1).

“hay quienes no les gusta que uno los visite o piensa que en lugar de ir uno apoyar va a ir a criticar; yo siempre les destacó esta parte de la confidencialidad que lo que ellos manejan, la información que ellos me proporcionan tanto de ellos y de sus métodos, de los alumnos u otros problemas pues van a quedar ahí” (ATP2).

“Luego fue que yo no tuve capacitación como asesor técnico pedagógico entre a la función directamente” (ATP3).

... “Ah caray cómo, o sea ya lo tienen a uno etiquetado de flojo, luego también como decía la compañera; los supervisores que le dejan a uno todo el trabajo y todas las decisiones para que uno las tome. Estas son las problemáticas; supervisores que se creen dueños de uno. Se reía mucho Lulú porque le decía yo que nos quieren tratar como unos criados utilizaba esa palabra. Prepáreme el café, que cuelgue el saco. Entonces yo decía, ah caray, me decía usted es buena para lo administrativo habiendo secretario; uno se encargadas de lo administrativo y yo decía bueno o sea como que ellos lo acomodan como querían y lo hacían o no como quería, y uno, pues tenía que obedecerlos; ya cuando llega la convocatoria para participar yo dije ya y es interesante ya estaba como aburrida. De lo administrativo cansada y dije -Bueno es el momento de participar incluso de cambiarme de zona, porque tenía una supervisora muy difícil, fue una problemática que tenía una supervisora difícil; ya lo que quería era salir porque yo así lo decía que era maltrato” (ATP5).

“De manera real digamos porque sí he tenido reuniones, los talleres en los cuales he podido conocerlos y estar con ellos pero en realidad, no conozco la situación de sus escuelas y de sus grupos; entonces en mi caso como tengo poquito en la función sería el principal reto afortunadamente el profe Juan es muy, muy accesible” (ATP6).

La Organización Internacional del Trabajo (2016) definió los factores de riesgo psicosocial en términos de;

Las interacciones entre el medio ambiente de trabajo, el contenido del trabajo, las condiciones de organización y las capacidades, necesidades, cultura del trabajador, y consideraciones personales externas al trabajo que pueden, en

función de las percepciones y la experiencia, tienen influencia en la salud, rendimiento del trabajo y satisfacción laboral (p.2).

La anterior conceptualización destaca la interacción dinámica entre el medio ambiente de trabajo y los factores humanos. Una interacción negativa puede ser causa de diferentes trastornos y problemas, mientras cuando exista una interacción de equilibrio se tendrá mejor satisfacción y mejora en la salud. En este sentido, no se extrañaría que fuera en este espacio donde los individuos vivan las principales presiones y que al postre produzcan respuestas de estrés en los individuos.

Por último, sobre la tercera categoría de Síntomas del Estrés, se toma la percepción de algunos de los ATP que han vivido al respecto:

“es el sueño en la noche me es difícil conciliar el sueño y pues en la mañana no me quiero levantar temprano verdad” (ATP1).

“en lo personal he tenido un problema de salud, tuve el problema de un oído, precisamente por la hipertensión, me mareaba y tuve que ir al doctor; creo yo que fue porque estuve mucho tiempo trabajando en la computadora; cuando está uno trabajando en la computadora se le va el tiempo y se pierde, y pues; en ese momento ya se olvida uno de relajarse uno y estar tranquilo y pues anda uno a las carreras y pienso que eso fue lo que me afectó en lo físico” (ATP4).

“digo lo que yo siento y si no lo hago entonces eso es lo que me hace sentir más mal. Eso es lo que siento, traigo dolor de espalda, vista cansada, esté muy poco de tristeza” (ATP7).

“cuando hacemos alguna reunión de ATP. Entonces sí me he sentido cansada y yo la verdad pensé; le soy sincera, pensé que iba a llegar a relajarme tantito” (ATP6).

“pues dolores de cabeza, dolor recurrente de migrañas incluso dolores de estómago muy fuertes, así tipo colitis nerviosa y emocionales cierto grado de ansiedad yo creo que eso sí sería, yo creo que lo único” (ATP3).

Al respecto Rossi (2012) menciona que:

El primer paso para controlar el estrés es reconocer el modo en que se manifiesta. Cuando la tensión llega a niveles críticos, los efectos, muy complejos, se hacen evidentes y dan lugar a una serie de reacciones que engloba en tres tipos: físicas, psicológicas y de comportamiento (p. 9).

Conclusiones

Es evidente que lo expuesto por los Apoyos Técnico Pedagógicos del Sector Educativo 02, presentan estrés en la función, para lo cual es necesario tomarlo en cuenta para atender la situación que se está viviendo.

Los Apoyos Técnico Pedagógicos exponen que las estrategias de afrontamiento del estrés que han desarrollado son: la atención a la situación estresante, hacer ejercicio, rezar, entre otras y la ayuda entre pares les ha ayudado para poder atender situaciones estresantes.

Los Apoyos Técnico Pedagógicos exponen que los factores psicosociales de estrés que han sentido son: ausencia de seguimiento a la función del ATP, características y personalidad del supervisor, carga laboral, decepción de los pares, decepción profesional, decepción de la autoridad educativa, desconocimiento del ATP novel, nula autonomía de la figura del ATP, rechazo de la función, resistencia a la función del ATP y situación familiar.

Finalmente, los Apoyos Técnico Pedagógicos mencionan los síntomas del estrés que han vivido son síntomas emocionales, síntomas físicos, síntomas psicológicos, tipos de cansancio, tipos de dolores.

Referencias

- Arnaut, A. (2006). La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua. En: Martínez Olivé A. (coordinadora). La asesoría a las escuelas. *Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros*. México, 15.
- Balcazar, N. P., Gonzalez-Arratia, N., Gurrola, P. G. y Moysén, C. A. (2013). Investigación cualitativa. [Internet]. México: Universidad Autónoma del Estado de México; 2013
- Diario Oficial de la federación (2019). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. SEGOB. México.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ed. Morata, SL.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986) Estrés y procesos cognitivos. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). Stress, coping and adaptation. Springer. *New York*.
- León, V. M. (2011). La asesoría técnico-pedagógica en la educación primaria, una práctica de reflexión permanente. COMIE.
- Organización Internacional del Trabajo (2016). Estrés en el Trabajo: un reto colectivo. *Organización Internacional del Trabajo*, 1(2).

Organización Mundial de la Salud. (2004). La organización del trabajo y el estrés. *Serie protección de la salud de los trabajadores*, (3) Organización Mundial de la Salud. Ginebra, Suiza.

Reyes, H. N. y López, Y. (2009). La indefinición del rol de los asesores técnico pedagógicos en el nivel de educación primaria del estado de San Luis Potosí: una mirada procesual y situacional. In *COMIEX Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

Rossi, R. (2012) *Para superar el estrés*, Barcelona, España, Editorial De Cecchi.

Stavroula L., Griffiths A. (2004). Protección de la salud de los trabajadores. pp (7). Instituto de trabajo, salud y organizaciones. Reino Unido. Recuperado de: https://www.who.int/occupational_health/publications/en/pwh3sp.pdf

Tallone, E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente en busca de una nueva legitimidad, *Revista de Educación*. Número extraordinario. 115-135. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_06.pdf

Tenti, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*, 7, 1-4. Recuperado de <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Tenti-Fanfani-Viejas-y-nuevas-formas-de-autoridad-docente.pdf>

Torres, R. (1995). La pérdida de legitimidad de la figura del maestro. *Los achaques de la educación*, Quito, Ecuador: Instituto Fronesis.

Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2020). Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica. SEP. México.

CONOCIMIENTO Y ESTRATEGIAS QUE UTILIZAN LOS DOCENTES PARA EL AFRONTAMIENTO DE LA AUTOAGRESIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Cynthia Nava González

cynthianavag@hotmail.com

Secretaría de Educación del Estado de Durango

Resumen

El papel del docente en la sociedad es determinante para la vida de los individuos debido a que es el maestro quien guía y orienta a sus alumnos para convivir en sociedad de manera adecuada, pacíficamente hablando, e interactuando sanamente con los que lo rodean. Debe darse entonces el docente a la tarea de prepararse y estar alerta, no solo para identificar las situaciones de autoagresión, sino para afrontarlas. Pero, ¿cómo saber cuáles estrategias funcionan ante tal condición? El objetivo de esta investigación es conocer las estrategias implementadas por los docentes de educación básica para el afrontamiento de la autoagresión. Se empleó la entrevista semiestructurada y un grupo focal para obtener información. Se concluyó que el docente comprometido con su labor, investiga sobre la problemáticas, se documenta para poder afrontarla y enseñar a sus alumnos a enfrentarla.

Palabras clave: autoagresión, estrategias docentes

Introducción

A través del tiempo, el ser humano se ha visto en la imperiosa necesidad de evolucionar en todos los aspectos de su vida para mejorar la calidad de la misma, teniendo como base el aspecto personal, el cual tiene subdivisiones, uno de los cuales es el bienestar; dentro del mismo, se encuentra la autoagresión. Lo anterior, ha

significado un reto importante desde las últimas décadas, en las cuales el docente se enfrentó a la autoagresión como una “moda” juvenil. Pero, ¿cómo es que el docente enfrenta estas situaciones cuando las detecta en sus alumnos? Si bien se sabe, cada grupo es diferente, y por ende cada persona, sin embargo, por ello es importante identificar el conocimiento que tienen los docentes sobre la autoagresión y conocer las estrategias que ellos utilizan para afrontar la autoagresión de sus alumnos en educación secundaria.

Como antecesor, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), hace referencia a la gran importancia de que las escuelas garanticen a los alumnos vivir fuera de la violencia, desde un marco de derecho humano imperativo, lo cual se menciona en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible creada en el año 2015, la cual tiene como visión que se promueva la paz y la no violencia a través de la educación.

Por su parte, el gobierno mexicano ha implementado la creación de un libro de texto en cada grado de educación básica sobre de formación cívica y ética, que entre sus múltiples actividades ayuda a los alumnos a valorarse a sí mismos, pero no especifica qué hacer con aquellos que sufren autoagresión debido a múltiples factores entre los que destaca la falta o poca autoestima de los alumnos.

En cuanto antecedentes, existen investigaciones que han explorado la autoagresión, empleando diversa metodología, con enfoque cualitativo y cuantitativo. Destacando los autores Kaplan y Szapu (2018), quienes de manera colaborativa e independiente, se han centrado en la autoagresión en países como Argentina y México. En cuanto a sus hallazgos, Szapu (2018) afirma que el ámbito escolar requiere considerar la dimensión socio-psíquica y emocional de la subjetividad: visibilizar las

diversas formas en que se instituye lo social simbólica y materialmente en los cuerpos. Resulta interesante que ellos utilizan la metodología cualitativa en todas las investigaciones referentes a este tema.

En cuanto a otra obra destacada, resalta la de Chacon et. al, (2013), que también es cualitativa, tiene como hallazgos relevantes múltiples cuestiones principalmente socioculturales:

El método de suicidio está influenciado por factores socioculturales, pues las costumbres de un país o la comunidad van a estar siempre presentes en todo el accionar del individuo. Además estará determinado por la planificación del acto de algunos suicidas, que han elegido de antemano la forma de su muerte, lo que no ocurre cuando se trata de un suicidio en corto circuito, donde el sujeto utiliza lo primero que tenga a su alcance. El sexo también influye en la selección del método, pues las mujeres utilizan los más suaves, como la ingestión de tabletas o la incisión en las venas del antebrazo; mientras que los hombres emplean procedimientos más duros como el ahorcamiento, las quemaduras, la precipitación ante vehículos o el disparo con armas de fuego (p. 6).

Por su parte López (2019) deja de manifiesto en su investigación, que “hay evidencias de que quienes realizan intentos suicidas repetidos, en su mayoría (67%) o en un alto porcentaje (46.5%), usan el mismo tipo de métodos en episodios posteriores” (p. 205). Esto refiere la importancia de anticipar un posible suicidio bajo un mismo patrón de autoagresión previa a dicha catástrofe.

Se puede concluir, que la la autoagresión puede tener diversos enfoques y no existe un concepto que abarque lo físico y emocional en un mismo concepto, sin embargo existen algunas definiciones generales que pueden emplearse. Para Víctor

Vásquez (2012), la autoagresión es la agresión a sí mismo, el concepto es muy general, debido a que no profundiza si es dentro de un aspecto psicológico o físico, sin embargo, deja de manifiesto en su texto que recae en un aspecto meramente físico.

Según Fiona Gardner (2001) es la autoagresión es “un ataque físico del propio cuerpo... el cuerpo será deliberadamente, y por lo general habitualmente, dañado más que destruido” (como se cita en Alvino y Huaytalla, 2017 p 12) deja de manifiesto que el daño es físico y no busca una destrucción del cuerpo. Mientras que Kaplan y Szapu (2019) afirman que:

La violencia autodestructiva se ha extendido con fuerza en la población joven y se ha popularizado bajo el nombre de cutting, aunque prefieren la denominación de autoagresión corporal o lesiones auto-infligidas. Es un fenómeno caracterizado por cortes en la piel, generalmente ubicados en brazos y muslos ; vinculado de manera estrecha con situaciones de miedo y angustia frente a un entorno en el que se sienten invisibilizados (p. 102).

Desde otro punto de vista, la autoagresión es entonces un proceso cognitivo que impacta en una conducta, en la cual la autoagresión es gradual, es decir, inicia por un aspecto psicológico-emocional, para luego evolucionar a un aspecto físico, en el cual la muerte puede o no verse como objetivo a partir del nivel de daño del individuo, pero va más allá de cortes o golpes físicos porque antes de llegar a ello, el ser humano tiene conductas autodestructivas emocionales, en la cual se descalifica o no se siente suficientemente capaz para realizar actividades, se asume a sí mismo como una persona no apta o poco valorada socialmente, en la cual, mira la autoagresión como un medio de escape, siendo cada vez más necesaria la intensidad en el mismo si no se trabaja o se canaliza de manera adecuada, por ende, pone en riesgo la vida misma de

la persona. Es importante precisar que no existe una edad en la cual el individuo manifieste actitudes autoagresivas, debido a que pueda esconder los aspectos emocionales bajo una soberbia social, o por el contrario, el aislamiento.

Método

En la presente investigación se pretende conocer las estrategias que emplean los docentes de educación secundaria para el afrontamiento de la autoagresión en sus alumnos, por lo cual se llevó a cabo dentro del enfoque cualitativo, se empleó la entrevista semiestructurada y el grupo focal para obtener información.

Los participantes de la presente investigación fueron 13 docentes activos de educación secundaria del estado de Durango, del sistema federal. En la entrevista semiestructurada participaron nueve docentes, construida a través de GoogleForms, (se empleó este medio electrónico debido a la pandemia por COVID-19). En cuanto al grupo focal, participaron cuatro maestros, los cuales dieron su punto de vista de manera detallada y amplia usando una videollamada a través de GoogleMeet. Una vez recabada la información se empleó el software Atlas ti para organizar la información, esto se puede constatar en los gráficos que se presentan en el siguiente apartado.

Resultados

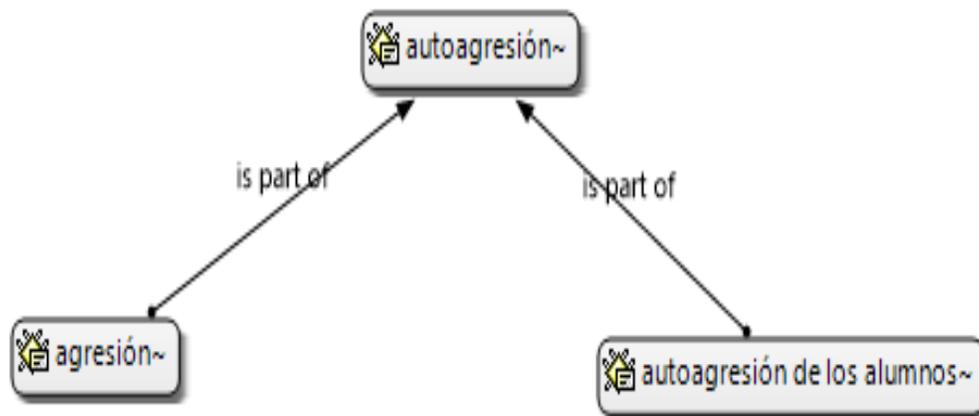
Los resultados muestran la existencia de doce familias, las cuales se agruparon en cinco categorías, principalmente sobre las estrategias docentes para el afrontamiento de la autoagresión en educación secundaria. Las categorías se exponen a continuación:

En la Figura 1, se observa la CATEGORÍA FINAL 1. Autoagresión: se compone de dos familias que se titularon 1) agresión, donde sus principales códigos son agresión física, agresión verbal, agresión emocional y agresión psicológica; y 2) autoagresión de

los alumnos, cuyos principales códigos son autoagresión física, autoagresión emocional y autolesión.

Figura 1

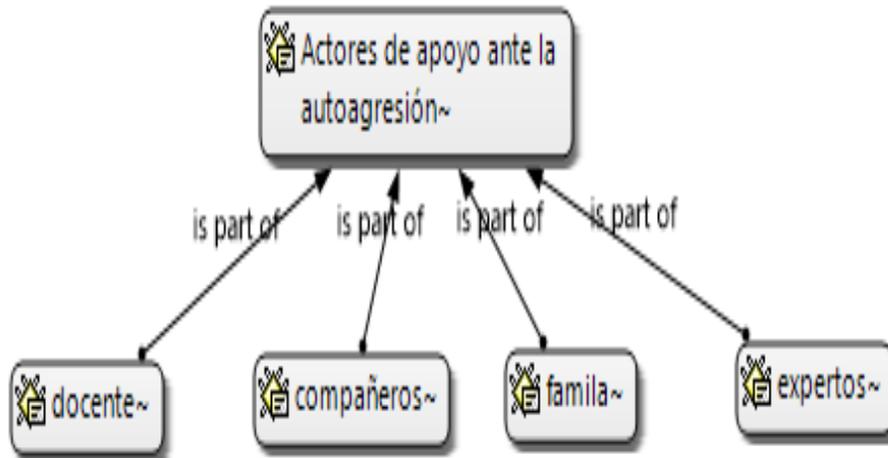
Familias que son parte de la autoagresión



En la Figura 2, se esquematiza la CATEGORÍA FINAL 2. Actores de apoyo ante la autoagresión: se compone de cuatro familias que se titularon 1) docente, que a su vez, la integran códigos como observación docente, documentación, ética, entre otros; 2) compañeros, la cual la sustenta la convivencia y apoyo de los mismos; 3) familia, cuya base destacada es el apoyo y acompañamiento de los integrantes de la misma; y, por último, 4) expertos, que la solidifican códigos como intervención, ayuda, apoyo, acompañamiento y seguimiento de expertos.

Figura 2

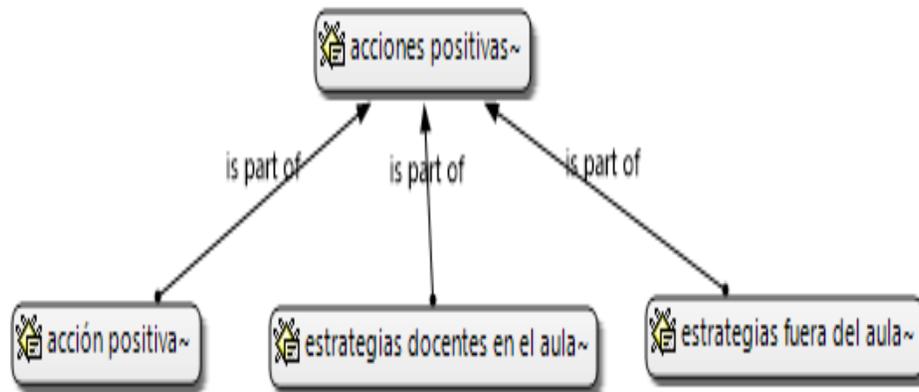
Familias que son parte de actores de apoyo ante la autoagresión



En la Figura 3 se muestra la CATEGORÍA FINAL 3. Acción positiva: se compone de dos familias que se denominaron 1) acción positiva, cuya base son verbos que ayudan el afrontamiento de la autoagresión como dialogar, investigar, preguntar, no presionar, calmar, indagar, entre otros; y 2) estrategias docentes en el aula, que se apoyan principalmente en estrategias que el maestro emplea para apoyar el afrontamiento de la autoagresión dentro del aula, se destacan los dilemas morales y acompañamiento docente; y, 3) estrategias fuera del aula, cuyos principales componentes son el actividades para dar seguridad, confianza y amor propio.

Figura 3

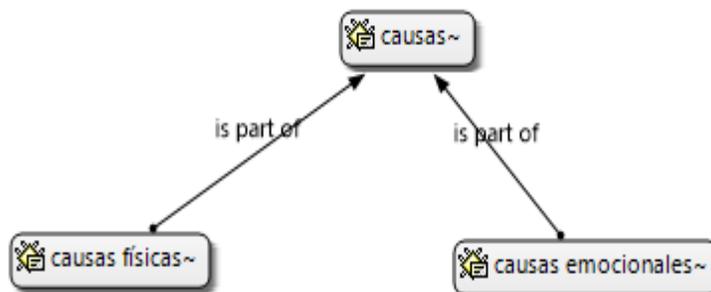
Familias que son parte de acción positiva



En la Figura 4 se puede observar la CATEGORÍA FINAL 4. Causas: se compone de dos familias: 1) las causas físicas, en donde se destacan problemas de peso y aspectos principalmente de racismo; y 2) causas emocionales, donde destacan problemas principalmente familiares.

Figura 4

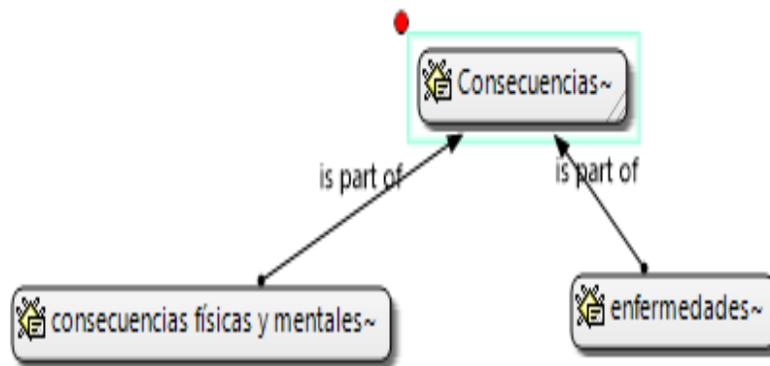
Familias que son parte de causas



La Figura 5 esquematiza la CATEGORÍA FINAL 5. Consecuencias: se compone de dos familias que se denominan 1) consecuencias físicas y mentales, en lo que destaca la timidez, los cortes, la inseguridad, la baja autoestima, las quemaduras, por mencionar algunas; y 2) las enfermedades, en donde se contemplan enfermedades como anorexia, tabaquismo y drogadicción.

Figura 5

Familias que son parte de consecuencias



Discusión de resultados

A continuación se realiza la discusión de resultados de los hallazgos de la presente investigación realizada a docentes de educación secundaria, en la cual se profundiza en las cinco categorías finales y se da respuesta a los dos objetivos que han guiado la investigación.

Es importante precisar que la categoría final uno, denominada “autoagresión” ayuda al logro del objetivo uno, el cual es identificar el conocimiento que tienen los docentes sobre la autoagresión y, posteriormente la categoría final 2 “actores de apoyo

ante la autoagresión”, la categoría final 3 “acción positiva”, la categoría final 4 “causas” y la categoría final 5 “consecuencias” dan respuesta al objetivo número dos, puntualizado como conocer las estrategias que utilizan los docentes para afrontar la autoagresión de sus alumnos en educación secundaria.

Para la mejor comprensión, de las simplificaciones de los participantes, considero necesario precisar que la letra “M” indica “maestro”, seguido del número de participante que llenó la entrevista; posteriormente, “GF” significa “grupo focal” seguido por el número de participante del mismo.

Dentro de la categoría final uno “autoagresión” los docentes manifiestan un amplio conocimiento del concepto, debido a que no solo identifican la autoagresión como un aspecto físico, sino como un aspecto de índole emocional.

Hablan de autoagresión en los siguientes términos:

“Que uno mismo se haga o produzca daño.” (M1)

“Es la realización de actos en contra de la propia persona, ya sea directos, como cortes, quemaduras, etc. o a través de enfermedades como la bulimia, la anorexia, etc.” (M8)

“Cuando los alumnos tienen baja su autoestima por sus relaciones familiares y amigos y todo lo manifiestan, tienen esa manera de manifestarse perdiéndose a sí mismo pero es por la baja autoestima”. (GF3)

García Prado y Boira Sarto (2018) mencionaron sobre la autoagresión que: “El concepto ha navegado por un sinfín de términos: tentativa de suicidio, conductas auto líticas, autodestrucción, autolesión, intento de autolesión, para suicidio, automutilación- superficial moderada, auto heridas, auto daño, autolesión repetitiva, autoagresión deliberada” (p. 93).

Tracy Alderman en 1997, dijo que la autoagresión es: El “daño intencionado del propio cuerpo sin intención suicida consiente... es el acto de hacerse daño físico a uno mismo a propósito” (como se cita en Salazar et al., 2010 p 74).

Cabe señalar que la postura de los docentes tiene una más profunda definición de la autoagresión, porque consideran el aspecto emocional.

En cuanto a la categoría dos: “actores de apoyo” los docentes manifestaron que es muy importante la intervención de expertos como psicólogos, terapeutas y persona de USAER, debido a que ellos cuentan con los conocimientos pertinentes para afrontar este tipo de problemáticas.

“Buscar ayudar a la persona que se está autoagrediendo.” (M8)

“Buscando ayuda profesional y apoyar a la persona que está sufriendo dicha situación.” (M1)

“Primero pues observo, observo y ya si detecto a alguien y si es necesario este se le canaliza y él con el personal especializado para que me ayude también con estrategias y lo ayude a él de manera ya más directa para para que pueda superar todo, entonces esta autoagresión que tiene.” (GF1)

“Bueno una vez detectado el alumno, ya tenemos que investigar que está pasando pero pues solo primero se hace saber a los padres, una gran, saber qué es lo que está pasando dentro de... de su entorno, ya sea que venga desde casa o sea con otros compañeros, no sé, pues sí, como dice la maestra, canalizarlo con las personas que saben o sea que son especialistas, y una vez que él o ella nos lo analice lo platique entre nosotros.” (GF2)

Es importante precisar que no en todas las escuelas, principalmente en las rurales se cuenta con el personal docente completo, lo que sería ideal para afrontar la autoagresión, un ejemplo sería una psicóloga de base, un maestro o maestra de USAER fijo, etc. Por lo que la realidad de nuestro país, México, requiere que el docente investigue por sí mismo más allá para documentarse acerca de la autoagresión.

En cuanto a la categoría tres, “acciones positivas” los docentes mencionan que se pueden realizarlas desde un punto estratégico, o solo del aula, sino fuera de la misma, como los siguientes puntos:

“Sobre todo el diálogo y el apoyo de expertos.” (M4)

“Empatía, acompañamiento, algunos casos se canalizaron a terapia psicológica.” (M5)

“Pues como ya lo había mencionado Estela, primero pues observo, observo y ya si detecto a alguien y si es necesario este se le canaliza y él con el personal especializado para que me ayude también con estrategias y lo ayude a él de manera ya más directa para para que pueda superar todo, entonces esta autoagresión que tiene.” (GF1)

“Primero es como grupo apoyarlo dentro del salón, al igual el apoyo de su familia con las personas que conviven, yo en lo personal considero que sirven mucho las dinámicas para presentarse, conocerse, eso es un detonante inicial.” (GF4)

“Yo en lo personal cuando identificó alumnos con esas características me enfoco mucho y principalmente yo les doy mucho cariño, y a través del cariño les llego y logro que ellos superen su situación personal por la con la que van arrastrando y eso me ha dado muchas satisfacciones en cuestión de lo escolar, de lo académico de hasta me ha dado buenos frutos en la convivencia grupal en donde he visto que ellos han ido superando su situación conforme pasa el ciclo, y los dejo satisfechamente con su siguiente maestro y es para mí el cariño.” (GF3)

Los docentes no cuentan con un manual que indique cuales son las estrategias aplicables para el afrontamiento de la autoagresión dentro del aula o fuera de ella, sino que adaptan los descubrimientos que hacen al documentarse sobre la problemática de la autoagresión.

Si bien, no se tocó una pregunta específica sobre las causas y consecuencias de la autoagresión, salieron a relucir de una manera muy puntualizada y reiterada en los participantes, lo cual arroja que identifican algunas problemáticas sobre el tema.

En cuanto a las causas, los docentes marcan mucho la índole familiar y el de los compañeros que lo rodean y que muchas veces se burlan de un físico o bien, que maltratan a la persona por carecer de determinadas habilidades.

“Puede ser mediante insultos, desestimando su estado físico, etc.”(M6)

“Porque mentalmente también se agrede.” (M7)

“Puede ser una agresión psicológica, es decir puede ser un maltrato verbal o puede ser omisión de cuidados en el caso de niños o adultos mayores. Pueden ser también gestos o actitudes. (M8)

“Al menospreciar, burlarse, discriminar se puede causar un daño mental. (M9)

“Desencadena alcoholismo y drogadicción” (M5)

“También resulta en anorexia y bulimia” (M1)

Como se puede observar, los docentes consideran importante visualizar las causas y consecuencias de la autoagresión en los alumnos, y es importante precisar que nos cuenta con un manual para ello.

Conclusiones

El docente comprometido con su labor no se queda con lo que dicen los libros, va más allá, al investigar sobre la problemática para documentarse, poder afrontarla y

enseñar a sus alumnos a enfrentarla. Es preocupante que no se cuente con todos los medios para consolidar un apoyo experto en las aulas frente a la autoagresión, pero resulta importante saber que un docente siempre hará lo mejor de sí para ayudar a los alumnos, sin importar su situación frente a la autoagresión.

Referencias

- Alvino Advíncula, I. R., & Huaytalla Pariona, A. M. (2017). Inteligencia emocional en estudiantes que se autolesionan, del nivel secundario en la IEP Gelicich del distrito de El Tambo-2015.
- Chacón Veranes, M., Galán Sánchez, A., Guerra Alvarez, L. M., Marín Laera, Y., y Núñez Naranjo, J. (2013). Tentativa de suicidio en la población mayor de 15 años durante el bienio 2011-2012. *Medisan*, 17(10), 6072-6079.
- García Prado, G., y Boira Sarto, S. (2018). Comportamientos de autolesión en jóvenes con medida de internamiento en medio cerrado. *Escritos de Psicología (Internet)*, 11(2), 92-100.
- Kaplan, C. V., & Szapu, E. (2018). RLEE. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Recuperado el 4 de enero de 2020, de RLE.E Revista Latinoamericana de Estudios Educativos: <file:///C:/Users/denaf/OneDrive/Escritorio/111%20tesis%20de%20investigación%20sobre%20mi%20tema/analizadas/importante.pdf>
- López Steinmetz, L. C. (2019). Perfil de métodos en intentos de suicidio: tendencias e implicancias para la prevención. Jujuy, noroeste de Argentina. *Ciencias Psicológicas*, 13(2), 197-208. doi:10.22235/cp.v13i2.1872

ONU (22 de junio 2022). *Objetivos de desarrollo sostenible. Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.*

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Salazar, J. L. R., Salgado, V. R., Patiño, A. L. R., Robles, C. C. V., t Rodríguez, M. G. (2010) *Violencia autoinfligida y la adicción al dolor.*

Szapu, E. (2018). *Dinámicas de estigmatización en jóvenes secundarios. El cuerpo como factor de diferenciación.* En *VI Jornadas Nacionales IV Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación.* ISBN 978-987-4923-69-1. Disponible

en: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIFIICE/VI->

[IV/paper/viewFile/3930/2444](http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIFIICE/VI-IV/paper/viewFile/3930/2444)

Szapu, E. (2018). *Pensar los cuerpos desde el proceso de civilización. Aportes de la obra de Norbert Elias.* En *17º Simpósio Internacional Processos Civilizadores.* Universidad Estadual de Londrina, Paraná, Brasil. ISSN 2176-2775. Disponible

en: http://www.processocivilizador.ufes.br/sites/processocivilizador.ufes.br/files/fileld/anexo/anais._xvii_sipcs.pdf

Vásquez, M. B. (2012). *Narrativas de los adolescentes que se auto infligen cortes y el proceso de construcción de identidad en el contexto de sus relaciones familiares.*

LA RESILIENCIA EN ÉPOCAS DE PANDEMIA

Carlos Maldonado Herrera

carmalweb3.1@hotmail.com

Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”

Resumen

Los trabajos de investigación dentro del sector educativo, han tomado gran importancia debido a las situaciones problemáticas que se enfrentan los profesores día con día. La presente investigación es cualitativa, aborda el tema de la resiliencia en épocas de pandemia, ya que, actualmente, este tema ha sido importante porque ha cambiado el estilo de vida al que normalmente estábamos acostumbrados, y con ello, la forma de trabajo académico de cada uno de los docentes, situación que posiblemente no sea del agrado de muchos profesores, padres de familia o alumnos, sin embargo, es la única posibilidad que tenemos a nuestro alcance, lo que ha provocado cierto malestar en algunas personas que están involucradas en este medio. El objetivo de esta investigación, es conocer pensamientos, acciones y sentimientos de los padres de familia, así como de los docentes, derivados de la nueva forma de trabajo y las condiciones de cada uno de ellos, debido a la contingencia sanitaria que se vive mundialmente generada por el COVID-19, a través de dos estudios de caso uno de un maestro y otro de un padre de familia.

Palabras clave: resiliencia, actitud, aprendizaje.

Introducción

Actualmente los trabajos de investigación dentro del sector educativo, han tomado gran importancia debido a las situaciones problemáticas que se enfrentan los

profesores día con día. Si bien las investigaciones realizadas no resuelven los problemas que tiene cada profesor, por lo menos dan una idea o algunas sugerencias de cómo atenderlos.

El presente documento, es una investigación cualitativa sobre la resiliencia en épocas de pandemia, ya que, actualmente, este tema ha sido importante porque ha cambiado el estilo de vida al que normalmente estábamos acostumbrados, y con ello, la forma de trabajo académico de cada uno de los docentes.

Esta situación por la que estamos pasando en cuanto atender a los alumnos en las escuelas de manera virtual, posiblemente no sea del agrado de muchos profesores, padres de familia o alumnos, sin embargo, es la única posibilidad que tenemos a nuestro alcance, lo que ha provocado cierto malestar en algunas personas que están involucradas en este medio.

Este trabajo, a través de dos estudios de caso uno de un maestro y otro de un padre de familia, expondrá algunos de sus sentimientos o formas de pensar respecto a la forma de trabajo que se está utilizando hoy en día derivada de la contingencia de salud que actualmente vivimos. Toda la información recopilada, nos da una perspectiva propia de las dificultades y contratiempos que tanto padres de familia como maestros están viviendo en la actualidad.

En esta investigación por medio del programa Atlas Ti, se hará un análisis cualitativo de datos, para que se tenga un análisis profesional y más exacto de las declaraciones expuestas por los participantes.

Como antecedentes del tema Cicchetti (2003) menciona que los primeros estudios sobre la resiliencia se realizaron en individuos con esquizofrenia, en personas expuestas al estrés, a la pobreza extrema y sobre el funcionamiento de

los individuos que experimentaron hechos traumáticos tempranamente en sus vidas (como se cita en Becoña 2006).

Por su parte Garmezy y Masten (1994), refieren que el origen del estudio de la resiliencia en psicología y psiquiatría procede, por tanto, de los esfuerzos por conocer la etiología y desarrollo de la psicopatología, especialmente de los niños en riesgo de desarrollarla debido a enfermedades mentales de los padres, problemas perinatales, conflictos interpersonales, pobreza o una combinación de varios de estos factores. Entre los eventos vitales adversos más estudiados, están el divorcio de los padres y estresores traumáticos como el abuso, el abandono y la guerra (como se cita en Becoña 2006).

Al respecto Palladino (2006) encontró que después de la Segunda Guerra Mundial, se llevaron a cabo investigaciones sobre resiliencia en sobrevivientes de los campos de concentración, pues se descubrió que algunos lograron resistir y hasta superar los traumas, lo que favoreció para que se extendiera su utilización en varias disciplinas, entre ellas la educación.

Otras investigaciones con respecto al origen del estudio de la resiliencia, se centraron en exploraciones de familias con uno o ambos padres alcohólicos, cuyos hijos no habían desarrollado ninguno de los síntomas teóricamente esperados como la presencia de algún trastorno psicológico o adicción como el alcoholismo o drogadicción (Werner y Smith, 1982, como se cita en Palladino, 2006). Es así como nacen y se comienzan a difundir diversas aportaciones sobre el estudio de la resiliencia provenientes de Inglaterra y Estados Unidos, extendiéndose rápidamente a toda Europa y América Latina (Melillo, 2004).

Una de las investigaciones que permitieron que el concepto de resiliencia se

introdujera al campo de la psicología y la educación, es la que realizó Emmy Werner, luego de llevar a cabo un estudio en Kauai, Hawaii y U., con casi setecientos niños pobres que crecieron en situaciones adversas, quienes no tenían familia, no iban a la escuela o vivían situaciones de violencia, concluyendo que a pesar de las situaciones adversas, una tercera parte aprendió a leer, a escribir, alcanzaron los objetivos educacionales y formaron una familia (Palladino, 2006).

Los antecedentes sobre el estudio de la resiliencia abrieron paso al desarrollo de una nueva línea de investigación, que permitió definir este concepto que se aplicó en un principio, sólo en el área de la salud, extendiéndose posteriormente a otras áreas, en particular, al área de la educación (Henderson y Milstein, 2004).

Una vez que se ha dado la apertura para estudiar la resiliencia desde el ámbito educativo, existe la disposición de emprender acciones para abordar, comprender y reforzar su desarrollo, tal como mencionan Henderson y Milstein (2004) hoy en día no sólo los científicos sociales emprenden acciones sino también los docentes, quienes comienzan a percibir la necesidad de que las escuelas sean instituciones que fomenten la resiliencia, para aquellos que trabajan y estudian en ellas.

“El concepto de resiliencia se viene estudiando desde la mitad del siglo pasado, su origen proviene del latín, de la palabra resilio que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar” (Becoña, 2006, p. 125). En un inicio, en la década de los 80s, Werner aplicó el concepto de resiliencia luego de realizar un estudio en Hawaii, definiéndola como la capacidad que muestran algunas personas para sobreponerse a situaciones adversas, frente a las cuales la mayoría de los individuos no pueden resistir (Palladino, 2006).

En la Tabla 1, Ahern (2006) presenta una serie de definiciones de resiliencia, ordenadas por fecha y propuestas por diferentes autores, lo que permite tener una primera impresión de cómo va evolucionando este concepto (como se cita en Vinaccia et al., 2007)

Tabla 1

Comparación de definiciones de resiliencia a nivel infanto-juvenil

Autor	Población	Definición
Greenspan (1982)	Infantes y niños	La capacidad de emprender de cada uno paulatinamente y con éxito de acuerdo a su etapa de desarrollo
Wagnild y Young (1993)	Adultos y adolescentes de diferentes culturas	La habilidad de poder cambiar las desgracias con éxito
Rouse e Ingersoll (1998)	Adolescentes de básica secundaria	La habilidad de luchar y madurar en un contexto cuando hay circunstancias adversas u obstáculos
Hunter y Chandler (1999)	Adolescentes de zonas marginadas	El proceso de defensa de aislamiento utilizando determinadas prácticas como protección
Mandleco y Peery (2000)	Adolescentes de básica secundaria	Es como un proceso de supervivencia mediante la desconexión de la agresión y la negación
Markstrom (2000)	Niños y adolescentes	La capacidad de responder y desarrollarse ante la experiencia de eventos vitales estresantes
Rew (2001)	Adolescentes pobres de zonas rurales	La capacidad de una persona de ser inmune y adaptarse al estrés que permite a la persona desarrollarse

como individuo a pesar de experiencias de vida infelices

Sin embargo, Becoña (2006) señala que uno de los problemas con el concepto de resiliencia es su definición, sobre la que no hay un completo acuerdo, por lo que los diversos autores ubican su concepto en dos direcciones; unos como un proceso y otros como un atributo personal o habilidad del individuo (Melillo, 2004).

En este sentido, en la Tabla 2 se describen las definiciones recopiladas por Becoña (2006) se orientan a considerar la resiliencia como un proceso por el que las personas, ante una situación de riesgo, pueden adaptarse positivamente:

Tabla 2

Definiciones de resiliencia como un proceso psicológico

Autor/es	Definición
Becoña (2006)	Considera la resiliencia como el fenómeno de desarrollo exitoso de una persona bajo condiciones adversas
Fergus y Zimmerman (2005)	Indican que la resiliencia, se refiere a superar los efectos negativos de la exposición al riesgo, afrontamiento exitoso de las experiencias traumáticas y la evitación de las trayectorias negativas asociadas con el riesgo
Llobet (2005)	Señala que la resiliencia no es un rasgo de personalidad, sino que las personas son actores y fuentes de las adaptaciones resilientes: y las familias, escuelas comunidades, servicios sociales, son el escenario de promoción de resiliencia
Luthar (2003)	Define la resiliencia como la manifestación de la adaptación positiva a pesar de significativas adversidades en la vida

Masten (2001)	La ha definido como: un tipo de fenómeno caracterizado por los buenos resultados a pesar de las amenazas para la adaptación o desarrollo
Olsson (2003)	Conocer los procesos o mecanismos que actúan para modificar el impacto de una situación de riesgo, junto al proceso por el que las personas se adaptan exitosamente
Rutter (1993)	Define la resiliencia como el conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan el entrenamiento exitoso en la adversidad

Por el contrario, Masten (1999) considera a la resiliencia como un rasgo relativamente global de la personalidad, que le permite al individuo una mejor adaptación a la vida; dicho autor encamina su definición de resiliencia hacia un atributo personal o habilidad. A continuación, se presenta en la Tabla 3, una serie de definiciones recopiladas por Becoña (2006) las cuales se orientan a definir la resiliencia como un atributo personal o una habilidad, que se activa o se desarrolla a partir del impacto de una situación de riesgo, a la que las personas se adaptan exitosamente (Becoña, 2006).

Tabla 3

Definiciones de resiliencia como una habilidad o un atributo personal

Autor/es	Definición
Bartelt (1996)	Está muy relacionado con medidas de éxito y fracaso situacional por lo que considera que: la resiliencia es un rasgo psicológico, que es visto como un componente del self, que capacita para el éxito en condiciones de adversidad y, que puede ser desgastado o paradójicamente reforzado por la adversidad.

Beardslee (1989)	Indicó que la resiliencia es una habilidad para adaptarse y restaurar el equilibrio y está compuesta de autoconfianza, curiosidad, autodisciplina, autoestima y control sobre el ambiente
Grotberg (1995)	Menciona que la resiliencia es la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por las experiencias de adversidad. Esta capacidad caracteriza a aquellos sujetos que a pesar de nacer y vivir en condiciones de alto riesgo se desarrollan psíquicamente sanos y socialmente exitosos.
Melillo, Suarez y Rodríguez (2006)	Define la resiliencia como: la capacidad de los seres humanos para superar los efectos de una adversidad a la que están sometidos e, incluso, salir fortalecidos de la situación

Después de presentar estas definiciones, se puede notar que la resiliencia es vista como un proceso o atributo personal, que no todos los seres humanos desarrollan de la misma forma, en el mismo tiempo, ni bajo las mismas condiciones socioculturales (Henderson y Milstein, 2004). Es importante señalar que todas estas definiciones convergen en la resistencia al trauma, a un suceso o estrés, así como a una evolución posterior satisfactoria y socialmente aceptable (González, 2011).

No obstante, es necesario reconocer, que la resiliencia es un concepto complejo de definir, por lo cual, los investigadores pueden discrepar en cuanto a su definición y en cuanto a los constructos relacionados con ella (González, 2011).

Método

El objetivo de esta investigación, es conocer pensamientos, acciones y sentimientos de los padres de familia, así como de los docentes, derivados de la nueva forma de trabajo

y las condiciones de cada uno de ellos, debido a la contingencia sanitaria que se vive mundialmente generada por el COVID-19.

Los participantes en esta investigación, es un docente que trabaja con la asignatura de inglés y, que atiende los grupos de primero, segundo y tercer grado, en la escuela primaria Eva Sámano de López Mateos, ubicada en la calle República de Argentina en la Colonia Adolfo López Mateos en la ciudad de Durango. El otro participante, es un padre de familia varón, cuyo hijo estudia el tercer grado de primaria en la misma escuela.

La técnica utilizada fue la entrevista, una para el maestro y otra para el padre de familia. La entrevista para el padre de familia, consta de 11 reactivos, donde se busca conocer principalmente, algunas de las dificultades que le ha tocado vivir bajo esta nueva modalidad de trabajo. Por otro lado, la entrevista para el docente, consta de 14 reactivos, donde se resaltan principalmente algunas de las emociones tanto de él como de sus alumnos.

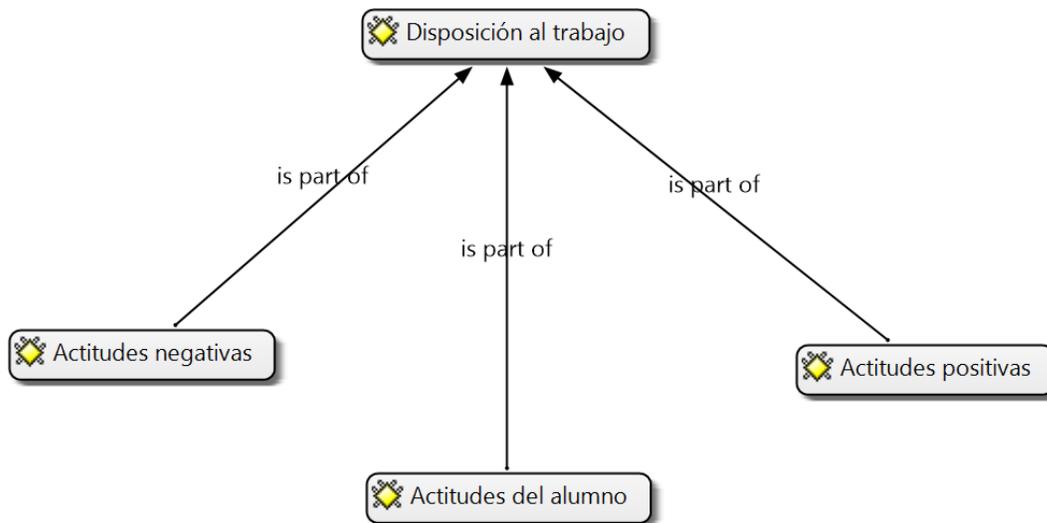
La intención original de este trabajo de investigación, era aplicar personalmente cada una de las entrevistas, para así poder analizar más detenidamente el lenguaje corporal, además de poder grabar la sesión, sin embargo, debido a la situación por la que estamos atravesando a nivel mundial, no fue posible llevar a cabo el trabajo como se tenía pensado y se realizó por medio de correo electrónico y WhatsApp.

Resultados

En la Figura 1, se muestra la CATEGORÍA FINAL 1. Disposición al trabajo. Esta categoría final de análisis se compone de tres pre-categorías: 1) Actitudes negativas; 2) Actitudes del alumno; 3) Actitudes positivas.

Figura 1

Pre-categorías que son parte de disposición al trabajo

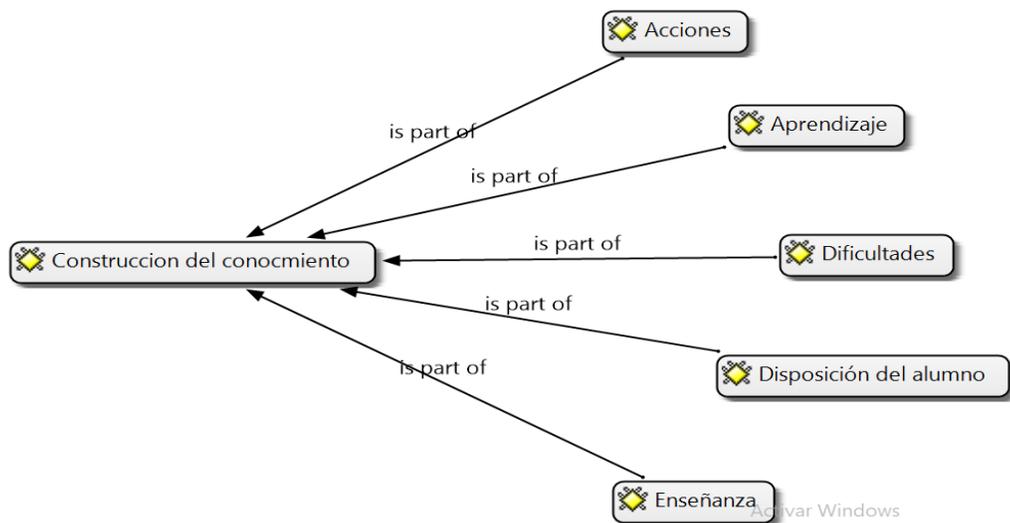


En la Figura 2, se observa la CATEGORIA FINAL 2. Construcción del conocimiento.

Esta categoría final de análisis, se compone de cinco pre-categorías: 1) Acciones; 2) Aprendizaje; 3) Dificultades, 4) Disposición del alumno; 5) Enseñanza.

Figura 2

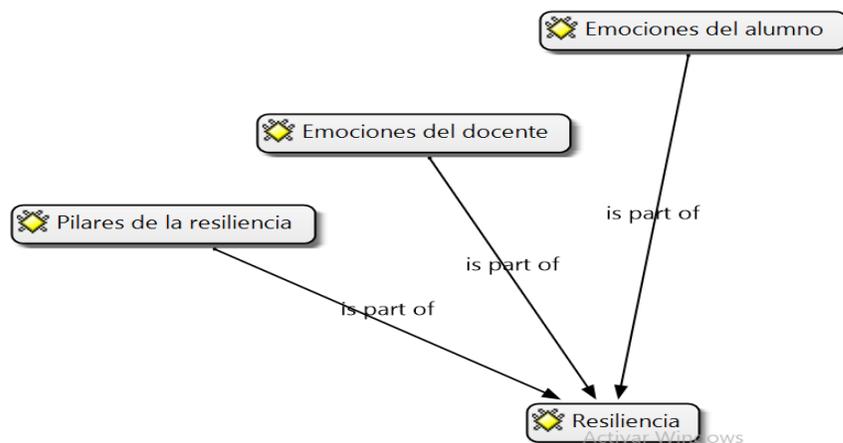
Pre-categorías que son parte de Construcción del conocimiento



En la Figura 3, se esquematiza la CATEGORÍA FINAL 3. Resiliencia. Esta categoría final de análisis, se compone de tres pre-categorías: 1) Pilares de resiliencia; 2) Emociones del docente; 3) Emociones del alumno.

Figura 3

Pre-categorías que son parte de resiliencia



Conclusiones

El análisis de los datos se reduce a la creación de tres categorías, denominadas Disposición al trabajo, donde destaca las actitudes negativas; las actitudes del alumno; y las actitudes positivas, la segunda categoría denominada Construcción del conocimiento, compuesta por acciones, aprendizaje, dificultades, disposición del alumno y enseñanza, y la tercer categoría de nombre Resiliencia compuesta por pilares de resiliencia, emociones del docente y emociones del alumno.

Referencias

Becoña, E. (Diciembre de 18 de 2006). *Revista de psicopatología y psicología clínica*.

Obtenido de Resiliencia, definición, conceptos y utilidad del concepto:

[http://www.aepcp.net/arc/01.2006\(3\).Becona.pdf](http://www.aepcp.net/arc/01.2006(3).Becona.pdf)

Gobierno Federal. (14 de Diciembre de 2020). *Cornavirus.gob.mx*. Obtenido de

<https://coronavirus.gob.mx/covid-19/>

González. (2011). *Resiliencia y Personalidad en Niños y Adolescentes. Cómo desarrollarse en tiempos de crisis*. Toluca: Universidad Nacional del Estado de México.

Henderson, N., & Milstein, M. (2004). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Masten, AS, Hubbard, JJ, Gest, SD, Tellegen, A., Garmezy, N. y Ramírez, M.

(1999). Competencia en el contexto de la adversidad: caminos hacia la resiliencia y la inadaptación desde la infancia hasta la adolescencia tardía. *Desarrollo y psicopatología* , 11 (1), 143-169.

Melillo, A. (2004). *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. Buenos Aires:

Paidós.

Palladino, E. (2006). *Sujetos de la Educación. Psicología, cultura y aprendizaje*. Buenos

Aires: Espacio.

Vinaccia, S., Quiceno , J., & Moreno, E. (Diciembre de 14 de 2007). *Revista*

Colombiana de psicología. Resiliencia en adolescentes. Obtenido de

<http://redalyc.uaemex/redalyc/src/inicio/artPdfRed.jsp?iCve=80401610>

LA AFECTACIÓN QUE PRODUCE LA DISCRIMINACIÓN Y VIOLENCIA EN LAS NIÑAS INDÍGENAS DEL MEZQUITAL DURANGO.

Claudia Josefina Rivas Ramírez

doctoradoupdclaudia@gmail.com

Secretaría de Educación del Estado de Durango

Resumen

Resulta necesario destacar que en la actualidad, la violencia generada en contra de las niñas, niños y adolescentes se encuentra presente en los procesos educativos y de convivencia diaria lo cual representa grave afectación en su desarrollo cognitivo, violencia que se presenta en distintos entornos de las niñas y niños como lo son en su familia, escuela y comunidad, las zonas indígenas son lugares en donde se acentúan más los actos de discriminación, agresiones físicas y sexuales específicamente a las niñas, lo cual la posesiona en un riesgo palpable de su integridad física, psicológica, incluso de perder la vida. A efecto de indagar sobre lo que perciben las niñas de la zona indígena del Mezquital, Dgo, respecto a la discriminación y violencia que cotidianamente padecen en su comunidad, se realizó la presente investigación cualitativa empleando el método etnográfico, se entrevistó a 8 docentes pertenecientes a las zonas escolares 01, 02 y 05 del Mezquital, Dgo, del subsistema federalizado. Se concluye que las niñas indígenas de la comunidad el Mezquital, Dgo, reciben trato antidemocrático, inequitativo, dicotómico, por la opresión étnica y de género debilitando su identidad su pertenencia, lo que con lleva a ser tratadas con marcada diferencia, discriminación y violencia, lo cual no tiene ninguna justificación, menos aún de que es

derivada de la desigualdad de un sistema de relaciones basadas en los usos y costumbres de las comunidad indígenas a que pertenece.

Palabras clave: violencia de género, discriminación, indígena

Introducción

Las prácticas de discriminación y la sistemática violencia de que son objetos las niñas en la comunidad en las zonas indígenas lo cual es derivado esencialmente por sus tradiciones y costumbres culturales (CONAPRED, 2015). Resultando la más grave e importante la doble discriminación a la niña indígena por razón de “género y etnia”, resultando normal el hecho de que una niña sea desestimada por el simple hecho de ser mujer, costumbres que son basadas en el ambiente hegemónico y patriarcal en el cual habita la niña indígena y que han sido generacionalmente equivocadas en ese sentido y que nadie se ha encargado de explicarles en las comunidades indígenas que entiendan la importancia de la igualdad de género y que no es “normal” esa conducta que ha venido marcando en forma negativa a las niñas y mujeres indígenas de las comunidades del Mezquital, Dgo.

La discriminación es reconocida como una de las formas de vulnerar los principios de dignidad e igualdad de todos los seres humanos, con el aciago propósito de hacer distinciones entre sí tomando como base aspectos tales como: la raza, el género, el idioma o la religión (Casares, 1981). Esta práctica, indiscutiblemente, resulta contraria a lo dispuesto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos quien se ha pronunciado en esa tesitura de armonía con los argumentos de la Organización de las Naciones Unidas, a las prácticas de segregación que lo acompañan, tales como, disposiciones legislativas de *apartheid* (segregación o separación) y el fomento y difusión de doctrinas de superioridad racial y expansionismo en algunas regiones.

Por otra parte, resulta preciso definir lo que se entiende por discriminación, en tal virtud, semánticamente puede entenderse como “distinguir, diferenciar a una cosa de otra”, la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial la define como toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico, que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas políticas, económica, social, cultural o cualquier otra de la vida pública (UNIFEC, 2010). La situación discriminatoria en las personas indígenas se agrava cuando dos o más factores de exclusión o vulnerabilidad se ligan, por ejemplo, la condición de género, pobreza, alguna discapacidad, condición migrante (incluso entre las mismas comunidades). A fin de evitar lo anterior, los Estados suscriptores de la mencionada convención han asumido diversos compromisos, entre los que se encuentran los siguientes: a) No incurrir en ningún acto o práctica de discriminación racial contra personas, grupos de personas o instituciones y a velar por que todas las autoridades públicas e instituciones públicas, nacionales y locales, actúen de conformidad con esta obligación; b) No fomentar, defender o apoyar la discriminación racial practicada por cualquiera personas u organizaciones; c) Tomar medidas efectivas para revisar las políticas gubernamentales nacionales y locales, y para enmendar, derogar o anular las leyes y las disposiciones reglamentarias que tengan como consecuencia crear la discriminación racial o perpetuarla donde ya exista; d) Prohibir y hacer cesar por todos los medios apropiados, incluso, si lo exigieren las circunstancias, medidas legislativas, la discriminación racial practicada por personas, grupos u organizaciones, y e) Estimular, cuando fuere el caso, organizaciones y movimientos

multirraciales integracionistas y otros medios encaminados a eliminar barreras entre las razas y a desalentar todo lo que tienda a fortalecer la división racial.

La discriminación es reconocida e identificada como un gran atentado a la dignidad humana, debiendo ser condenada por ser una notaría y grave violación a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el cual es susceptible de perturbar la paz y seguridad entre las comunidades. Entendemos por violencia, lo previsto por el artículo 1º de la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer realizada por la Organización de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1993 (UNICEF, 2010, s/p), se entiende por violencia contra la mujer:

Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la vida privada.

Por su parte La Ley General de los Niños, Niñas y Adolescentes (2014), establece como principio rector el acceso a las niñas, niños y adolescentes una vida libre de violencia, determinando que tienen derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal.

El contexto cultural en el cual se desenvuelven las niñas de la zona indígenas del Mezquital, Dgo, se basa en las tradiciones de su etnia donde con regularidad no se les otorga la igualdad de valores ni respeto a los derechos humanos de las niñas indígenas por considerarlas inferiores al sexo opuesto, quedando confinadas en las labores domésticas a las que se inician desde temprana edad, limitándoles en la comunicación con su entorno escolar siendo ésta la principal limitante que impide que las niñas que han sido víctimas de la discriminación, violencia física o sexual puedan comunicar la

agresión recibida, más aún en las comunidades indígenas a que nos referimos, se carece de atención médica básica ni psicológica que requieren debido a que en el municipio del Mezquital no cuenta de ese primordial servicio. (CONEVAL 2013).

En el entorno escolar de las niñas indígenas discriminadas y violentadas representa que su aprendizaje escolar sea débil y su comportamiento es de sumisión tristeza, depresión, muy baja autoestima, lo que se tiene por resultado nulo rendimiento escolar o peor aún la deserción escolar, lo cual acontece porque difícilmente el docente detecta la violencia de la cual han sido objeto las niñas, por carga laboral debido a que en aquella zona escolar las escuelas son multigrado, lo que desencadena la falta de comunicación entre el docente con las menores de la comunidad escolar, siendo el factor primordial de que las menores guarden silencio de las agresiones que son objeto y por ende su aprendizaje no avanza o en ocasiones nulo debido a la depresión, tristeza o sumisión que padecen, no pudiendo participar con normalidad en sus actividades escolares, siendo un muro de diálogo con el docente que en ocasiones es casi nula y por la ausencia de comunicación no se produce el aprendizaje impidiendo avanzar en la cognición a las menores.

Derivado a que la mayoría de las escuelas de la zona indígena son multigrado como se ha referido, los docentes se obligan atender un mayor número de alumnos de diferentes grupos lo que impide al docente sostener el diálogo directo con todos los alumnos, por ello no se percibe la conducta o sintomatología que presentan las menores que hayan sido agredidas y que en ocasiones esa violencia es invisible al ojo del educador; resultando de la ausencia del diálogo entre el docente con las alumnas que son discriminadas o violentadas, obedece a la falta de tiempo del docente para atender los temas de conducta o bien personales de la población educativa por la falta

de apoyo docente, trabajo social o bien atención psicológica para las alumnas de esas comunidades.

Sin embargo es absolutamente necesaria la comunicación dialógica del docente con las alumnas, y de ésta manera se escuchen las voces de las niñas que lo requieren y que son discriminadas específicamente por razón de su género, lo cual conlleva la afectación en el aprendizaje escolar, más aun por la falta de interacción que motive a las niñas indígenas expresándose para defender sus derechos y denunciar los actos de violencia de que son objeto. Sin embargo, para que éstas se materialicen, hace falta que se cumpla una serie de condiciones, entre las cuales destacan: que los docentes tengan una formación específica para utilizar un modelo pedagógico multigrado, y que el currículo y los materiales de clase estén diseñados adecuadamente para dicho modelo. Cuando no es así, trabajar en grupos multigrado puede significar que se va a contracorriente respecto a lo que los materiales curriculares y la formación docente, teniendo como resultado además una planeación inadecuada.

Es por esto que, en sus circunstancias actuales, es posible encontrar resultados de aprendizaje menos favorables en las escuelas multigrado que en las de otros tipos. Si se añade que las escuelas que se encuentran en comunidades indígenas pequeñas y lejanas, habitualmente tienen una oferta educativa más pobre que las que se encuentran en localidades grandes, se entiende que pesa una acumulación de desventajas sobre las multigrado, que se traduce, en tanto no cambien sus circunstancias, en menores niveles de aprendizaje.

Método

A efecto de tener certeza sobre lo que perciben las niñas de la zona indígena del Mezquital, Dgo, respecto a la discriminación y violencia que cotidianamente padecen en

su comunidad, es preciso mencionar que la presente investigación es cualitativa habiéndose utilizando el método etnográfico.

Para llevar a cabo la presente investigación se entrevistó a 8 docentes pertenecientes a las zonas escolares 01, 02 y 05 del Mezquital, Dgo, del subsistema federalizado. Se utilizó la técnica de entrevista, integrada por 10 preguntas realizadas a 8 docentes, de los cuales 6 fueron en forma personal y 2 mediante plataforma de zoom, las que fueron video grabadas para la respectiva transcripción en texto. Una vez que fueron realizadas las Entrevistas y la Narrativa, la información proporcionada por los 8 docentes dentro de las cuáles se encuentran Jefe de Departamento, Directivos y Docentes de grupo de la zona escolar perteneciente al Mezquital, Dgo, fueron revisadas para el respectivo análisis cualitativo de datos, se realizaron las codificaciones y por consiguiente las categorizaciones, habiendo sido utilizada como herramienta de análisis de información cualitativa el programa de Atlas ti versión 8.4 con el cual se organizó, de manera sistemática la información recabada.

Resultados

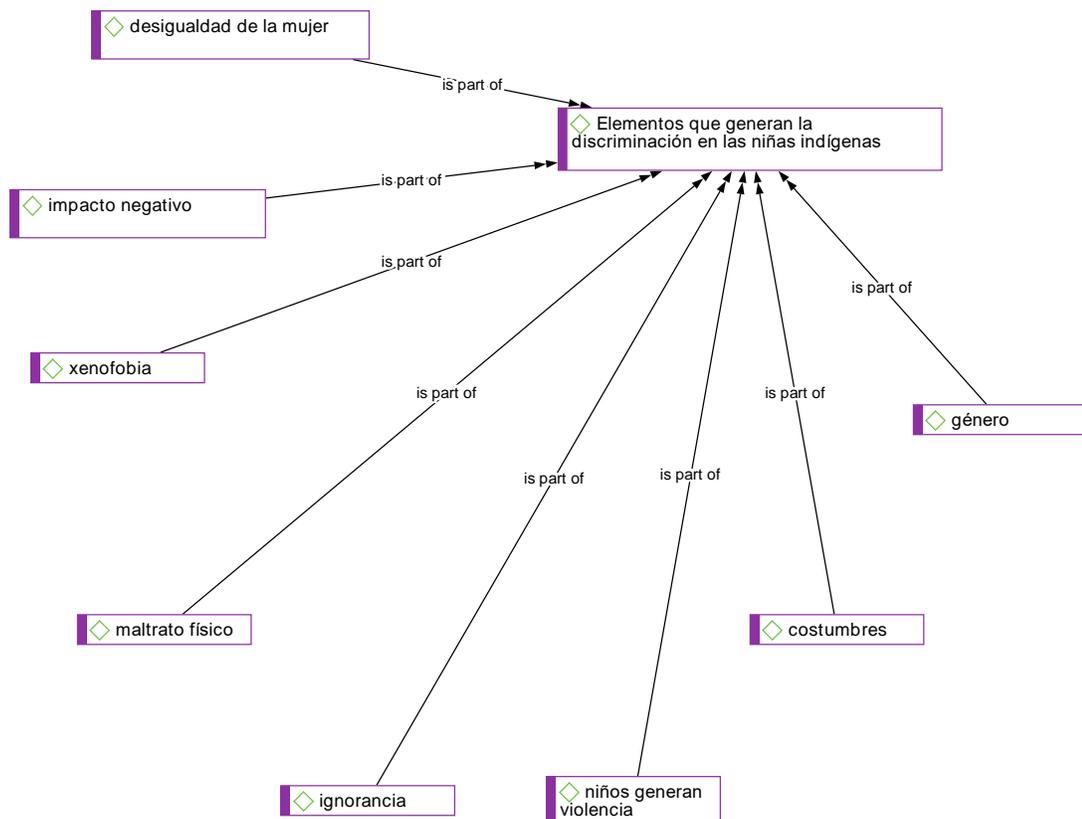
Del análisis realizado se derivaron 26 pre categorías, las cuales conformaron cuatro 4 categorías finales en relación a lo esencial sobre las causas principales generadoras de la discriminación y violencia ejercida a las niñas indígenas de la zona del Mezquital, Dgo, para lo cual abe hacer mención que el resultado fue de la forma siguiente:

CATEGORIA FINAL 1. Elementos que generan la discriminación en las niñas indígenas. En la presente categoría se encuentra compuesta por 8 pre-categorías: 1) Desigualdad de la mujer, donde sus principales códigos son: niña indígena, pobreza, violencia física; 2) impacto negativo, donde aparecen códigos como rechazo e

inaceptabilidad, 3) Xenofobia, donde se destacan aspectos como rechazo social y discriminación; 4) maltrato físico, mostrando como aspectos los golpes y maltrato; 5) la ignorancia, resaltando como aspecto principal, desconocimiento de los derechos humanos y la equidad e igualdad de género; 6) niños que generan violencia, resalta como aspectos la costumbre y la cultura de su comunidad; 7) género, el aspecto preponderante los derechos de las niñas, niños y adolescentes, derechos de la mujer.

Figura 1

Pre-categorías que forman parte de Elementos que generan la discriminación en las niñas indígenas.

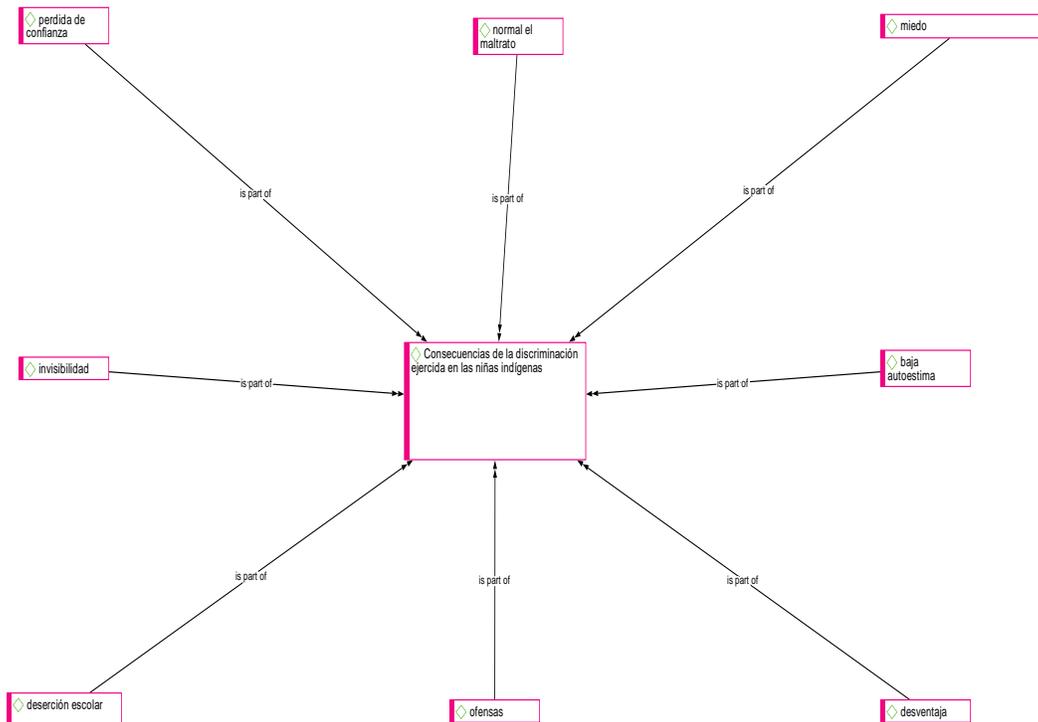


CATEGORÍA FINAL 2: Consecuencia de la discriminación ejercida en las niñas indígenas. La presente categoría se integró por 8 pre-categorías, las que corresponden:

- 1) Es la pérdida de confianza, de la que se desprende la sumisión y el miedo;
- 2) Invisibilidad dentro de las cuales se identificó ser ignoradas y desatendidas;
- 3) deserción escolar, aquí resalta el temor, la no aceptación y la discriminación;
- 4) ofensas, dentro de las cuales se identificaron las humillaciones y burlas;
- 5) desventaja, se precisa el género y la etnia,
- 6) baja autoestima, dentro de las cuales se identificaron la violencia física y moral,
- 7) miedo, identificándose los códigos de peligro y zozobra.

Figura 2

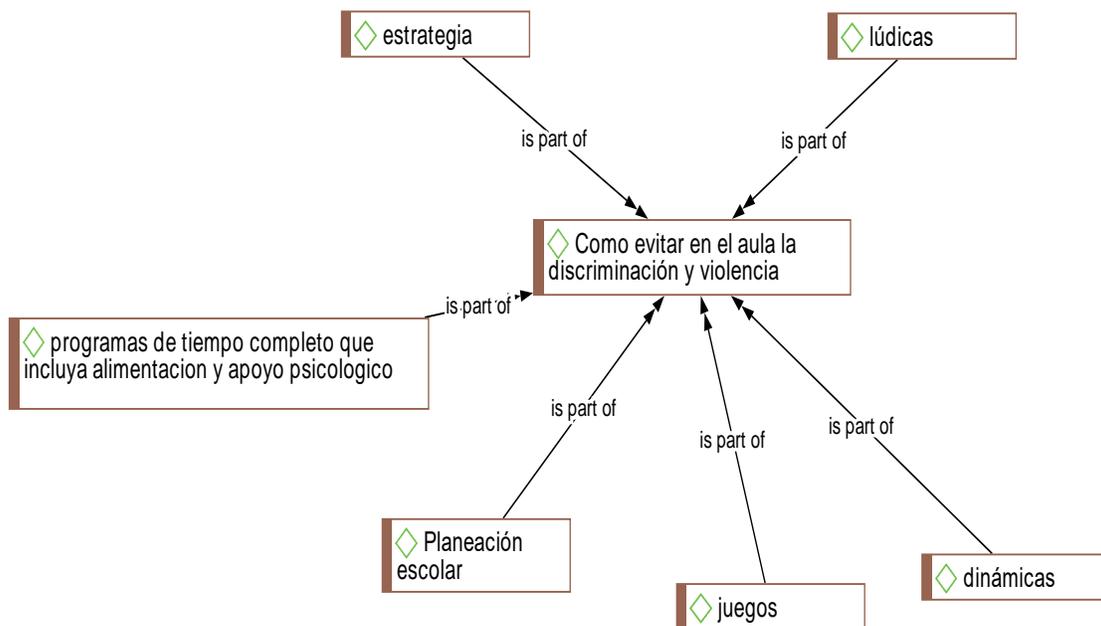
Pre-categorías que forman parte de las consecuencias de la discriminación ejercida en las niñas indígenas.



CATEGORÍA FINAL 3: Como evitar en el aula la discriminación. Robusteciendo las anteriores categorías, la presente categoría fue integrada por 5 pre-categorías, las que corresponden de la forma siguiente: 1) Programas de tiempo completo que incluya alimentación y apoyo psicológico, desprendiéndose de esta categoría la pobreza, desnutrición y afectación emocional; 2) Planeación escolar, de esta categoría se derivó la estratégica, táctica y operativa; 3) Juegos; aquí se identificó la inclusión, integración y desarrollo integral; 4) Dinámicas, en esta categoría se encuentra el aprendizaje y enseñanza; 5) Lúdicas, entre las cuales son, el desarrollar las habilidades socioemocionales, desarrollar su creatividad y adaptación.

Figura 3

Pre-categorías que forman parte de cómo Evitar en Aula la Discriminación y Violencia

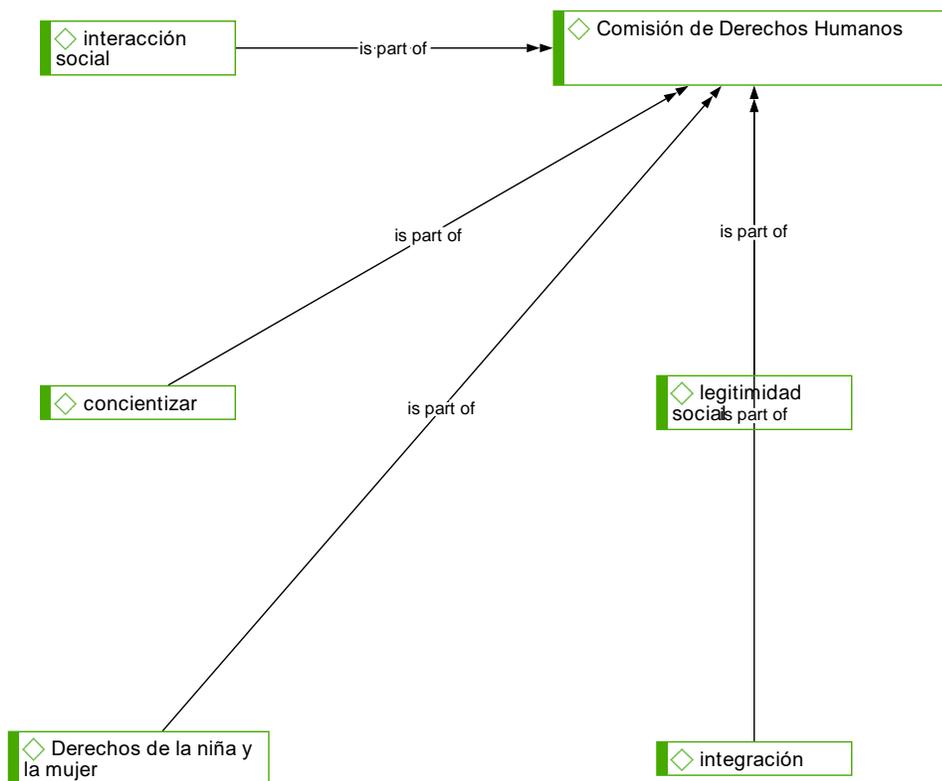


CATEGORÍA FINAL 4: Comisión de Derechos Humanos. A efecto de reafirmar las categorías anteriores, la presente se integró por 4 categorías, correspondiendo de la

manera: 1) Interacción social, la que se integró con socialización y adaptación; 2) Concientizar, de esta categoría se deriva el género, niños, padres de familia y docentes; 3) Derechos de la niña y la mujer; aquí se identificó la igualdad, identidad y desarrollo; 4) integración, en esta categoría se encuentra la aceptación y la comprensión; 5) en la legitimidad social, se encuentra la autoridad, valores y cualidades.

Figura 4

Pre-categorías que forman parte los Derechos Humanos



Conclusiones

Es preponderante que las niñas de la zona indígena del Mezquital, Dgo, sean incluidas en el entorno familiar y social de su comunidad, debido a que desde su

nacimiento ha sido en un ambiente hegemónico y patriarcal, siendo éste el motivo que son maltraídas, subestimadas, violentadas, lo cual con el paso del tiempo llega a ser en su vida cotidiana, hasta cierto punto, como “normal” recibir ese maltrato y actos discriminatorios de género, al considerarse que la mujer sólo debe dedicarse a las labores domésticas sin metas ni objetivos profesionales, teniéndose como resultado de su formación unas niñas o mujeres con baja autoestima, sumisas, depresivas, aisladas, con falta de interés por estudiar, poniéndoseles de ésta manera los límites a sus aspiraciones, debido a que estructuralmente se encuentran situadas en las capas sociales de pobreza la que con frecuencia incuba la violencia en contra de las niñas indígenas de la comunidad el Mezquital, Dgo,

Quienes reciben trato antidemocrático, inequitativo, dicotómico, por la opresión étnica y de género debilitando su identidad su pertenencia, lo que conlleva a ser tratadas con marcada diferencia, discriminación y violencia; por lo que resulta necesario alcanzar la igualdad de género de la niña indígena de la zona de Mezquital, Dgo, y cumplir con los objetivos de desarrollo sostenible que destaca la inclusión con la participación de la familia, comunidad y autoridades educativas, lo que permitiría a las futuras generaciones de “niñas indígenas” desarrollarse en un ambiente libre de todo tipo de violencia, la cual no tiene ninguna justificación, menos aún de que es derivada de la desigualdad de un sistema de relaciones basadas en los usos y costumbres de las comunidad indígenas a que pertenece.

Referencias

- CONAPRED (2015) Documento informativo. *En el Día de la Niñez, por una educación inclusiva: respeto a las personas con discapacidad y población indígena*. México, D.F., México: Conapred, 2013. p. 14.
- CONEVAL (2013). *Evaluación Integral del Desempeño de los Programas Federales y Acciones Dirigidas a Población Indígena, 2012-2013*, México, DF. CONEVAL, 2014.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión
- Declaración Universal de Derechos Humanos*, aprobada por la resolución número 217 de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, el 10 de diciembre de 1948.
- Casares, Julio, *Diccionario ideológico de la lengua española*, Barcelona, Gustavo Gilli, 1981, p. 300.
- Ley General de los Derechos de las Niñas, N. y. (17 de última reforma octubre de 2019 de 2014). *diputados.gob.mx*.
- UNICEF. (2010). UNICEF para todos los niños (igualdad de género). Unicef para cada infancia. Recuperado el 22/06/2022 <https://www.unicef.org/es/igualdad-de-genero#:~:text=Lograr%20la%20igualdad%20de%20g%C3%A9nero,los%20ni%C3%B1os%20alcancen%20su%20potencial&text=Las%20ni%C3%B1as%20y%20los%20ni%C3%B1os,los%20adultos%20que%20los%20cuidan.>
- UNICEF (2019) *Proteger a las niñas y a la mujeres de la discriminación*. Unicef para cada infancia. Recuperado el 22/06/2022 <https://www.unicef.org/mexico/protecci%C3%B3n-la-ni%C3%B1ez-y->

adolescencia/proteger-las-ni%C3%B1as-y-las-adolescentes-de-cualquier-forma-
de

ESTUDIOS CUALITATIVOS
EN TORNO AL
DOCENTE

Coordinador
Dra. Gabriela Rodríguez Ramírez

